PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 13 1 WRZEŚNIA 1937 ROK XVI

NOWOCZESNA PEDAGOGIKA — STO LAT TEMU

Dużo mówi się i pisze o „nowej szkole", o stuleciu dziecka, o nowych kierunkach wychowawczych, o postępowych metodach nauczania i podobnych hasłach. Rzecz przy tym znamienna, że nowe zdobycze w dziedzinie nauczania i wychowania przypisujemy zazwyczaj doświadczeniom ostatnich lat. Tymczasem mało wiadomo, że już przed 100 laty żył pedagog, którego kierunek wychowawczy nie różnił się zbytnio od dzisiejszej pedagogiki; co więcej — niejedne z jego postulatów pedagogicznych, w stylu zupełnie nowoczesnym, nie doczekały się pełnej realizacji nawet w dobie obecnej. Człowiekiem tym był Edward Seguin, lekarz z zawodu, który w r. 1837 założył w Paryżu pierwszą na świecie szkołę dla jednostek umysłowo upośledzonych.

Pedagogika Seguina wywodzi się z wychowania dzieci anormalnych, podobnie jak u Montessori i Decrolyego, których system ma również swój początek w nauczaniu jednostek upośledzonych. W swych pismach [1] przekazał nam Seguin całe swoje „credo pedagogiczne". — Jakie myśli przewodnie znajdujemy u tego ciekawego pedagoga?

Seguin kładzie wielki nacisk na kształcenie aktywności i samodzielności („...Niechaj dziecko jak najwięcej używa rąk do pracy, to je uspokaja, a praca rozwija i podnieca ciekawość"). Uczniowie mają poznać narzędzia i robić sobie sami pomoce i zabawki. Środki nauczania muszą być konkretne i zdążać wprost do celu. Ważną rolę odgrywa u Seguina kształcenie zmysłów: gdy poznajemy rzeczy możliwie wszystkimi zmysłami (jak najbardziej wszechstronnie), wtedy obrazy występują głębiej i wyraźniej. Nauczyciel musi się liczyć z zainteresowaniem i popędem poznawczym dziecka („...Nie gniewajcie się, gdy dziecko psuje zabawkę: ono poznaje").

[1] E. Seguin: *Traitement moral, higiène et education des idiots et des autres enfants arrières.* Paris, Ballière, 1846 (734 str.).

Nauczanie powinno być łączne, winno uzupełniać się. W nauce języka Seguin stosuje już metodę globalną (całostkową). Kładzie przed oczyma dzieci przedmioty i umieszcza pod nimi ich nazwy w postaci całych wyrazów („...Słowa postać swoją mają i te dzieci rozumieją“). Metodę tę, którą stosuje dopiero znacznie później Decroly, uważamy dziś za rzecz zupełnie nowoczesną. W nauczaniu rachunków Seguin zaleca początkowo odwzorowywanie ilości, stosuje układy: co jest, czego nie ma; pojęcia: dużo — mało itd. (To samo znajdujemy obecnie i w naszych programach). — Seguin podkreśla dalej potrzebę wycieczek i obserwacji na wycieczkach, z których dzieci przynoszą do szkoły materiał dowodowy. (To zalecają dziś także nasze programy).

Nauczyciel musi mieć głęboki szacunek do osobowości dziecka. Wszelkie żądania wychowawcy mają być z góry tak przemyślane, żeby uczniowie mogli je istotnie wykonywać i stosować. Bardzo głęboko sięgają poglądy Seguina na poszanowanie pracy, na wzbudzanie kultu pracy z punktu widzenia społecznego. Nauczyciel ma szanować nawet najniedołężniejszą pracę dziecka. Szanować tę pracę — to szanować wysiłek i tendencje, jakie dzieckiem kierowały. Przy ocenie pracy dziecka trzeba odwoływać się także do opinii jego kolegów-współuczniów, by i w nich rozwijało się poczucie wartości pracy. Nauczyciel powinien dalej przestrzegać praw rozwojowych dziecka. Seguin podaje wzór „karty indywidualnej“ ucznia, do której zaleca notować spostrzeżenia nad wychowankiem i wpisywać dane odnośnie do rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka. Do faz rozwojowych jednostki nauczyciel musi przystosowywać swoją pracę wychowawczą (wychowanie indywidualne!). Skoro uczeń się przekona, że jego prawa rozwojowe są szanowane przez wychowawcę, wtedy — zdaniem Seguina — kształci się charakter i uczucie dziecka.

Współpraca szkoły z domem jest u Seguina postulatem zasadniczej wagi. Szkoła ma być doradcą domu w wychowaniu dziecka. Nic dziwnego, że Seguin, jako lekarz, zajmuje się także higieną wychowania. Uważa, że najlepiej jest uczyć na świeżym powietrzu. Podkreśla przy tym wielkie znaczenie ra-

dości i pogody dla dzieci, bo to otwiera ich duszę. Chciał, aby szkoła rozbrzmiewała weselem i jaśniała słońcem.

Tak wygląda w ogólnych ramach szkic pedagogiki Seguina. Skromny ten wychowawca należy niewątpliwie do większych postaci w pedagogice, choćby dlatego, że nie mając żadnych źródeł ani danych współczesnych stworzył swoją własną intuicją i pomysłowością wszechstronnie ujęty system wychowawczy i to system, który swoją postępowością wyprzedził pedagogikę o całe stulecie. Wprawdzie znajdujemy u Seguina pewne poglądy, na które byśmy się dzisiaj już nie zgodzili (np. przesadny autorytet nauczyciela, kary i nagrody — nawet pieniężne, zbieranie kamieni jako „ćwiczenie umoralniające" itd.). Mimo to znaczenie Seguina nabiera jednak specjalnej wagi, skoro wczujemy się w ducha jego epoki (początek XIX wieku), gdzie panował powszechny werbalizm i wszechstronna rutyna, które przetrwały aż do początku XX stulecia. Uprzytomnijmy sobie, że na ówczesne czasy żądania Seguina były innowacją wprost rewolucyjną. Lecz po co sięgać sto lat wstecz? Jeżeli weźmiemy pod uwagę naszą dzisiejszą rzeczywistość szkolną, to będziemy musieli przyznać, że pewne hasła Seguina, na które się obecnie chętnie piszemy, nie doczekały się nawet dziś jeszcze pełnej realizacji w pedagogice. Takie np. postulaty, jak szacunek dla osobowości dziecka, liczenie się z jego prawami rozwojowymi, wprowadzenie „kart indywidualnych" ucznia, radość pracy („szkoła radosna"), dobrze ujęta współpraca szkoły z domem, szkoły na wolnym powietrzu itp. są do tej pory przeważnie jeszcze teorią. W świetle tych faktów aż dziwić się należy, jak o takim człowieku jak Seguin mogła zapomnieć historia wychowania!

W tym roku — jak zaznaczyliśmy na wstępie — upływa sto lat od założenia szkoły seguinowskiej, będącej kolebką ruchu, którego dalszym ciągiem są nasze szkoły specjalne. Z okazji tej rocznicy poświęciliśmy Edwardowi Seguinowi tych kilka słów wspomnień, gdyż zasługuje on na to, aby o nim więcej wiedziano i więcej o nim mówiono.

Inowrocław *Alfons Żurowski*

Za główne, zaiste, zadanie wychowania uważam dać dziecku właściwy rozpęd, który by duszę jego poprowadził do umiłowania tego, w czym się ma stać mistrzem w wieku dojrzałym.

Platon

SZKOŁA W NIEBEZPIECZEŃSTWIE

Wieloletni kryzys gospodarczy poczynił katastrofalne szkody w życiu wielu rodzin; zmusił je bowiem do urządzenia życia na stopie bardzo niskiej. Trudności materialne nie pozostały bez wpływu na stan psychiczny i moralny szerokich warstw społeczeństwa, a wpływ ten odczuwa się i w szkole. Rodzice naszych uczniów i uczennic, zajęci całkowicie troską o zapewnienie bytu na najbliższy choćby tylko okres, nie mogą lub nie chcą poświęcić uwagi dzieciom w odniesieniu do szkoły. Bardzo często stwierdzamy złą wolę i wyraźnie negatywne ustosunkowanie się ludzi do szkoły. Trzeba rzeczywistości śmiało spojrzeć w oczy i zło nazwać po imieniu, trzeba pomyśleć o środkach zapobiegawczych lub co najmniej osłabiających ujemny wpływ jednostek.

Dzieci po prostu nie uczęszczają do szkoły. Na usprawiedliwienie swej nieobecności opowiadają często o zajęciu, które mogłyby załatwić bez szkody dla sprawy w porze wolnej od nauki. Rodzice zatem zatrzymują dzieci w domu dla błahych nieraz powodów. Jeszcze gorzej, gdy dziecko usprawiedliwiając swą nieobecność lub prosząc o urlop posługuje się kłamstwem. Bagatelizowanie sobie obowiązku szkolnego w konsekwencji prowadzi do zatrzymywania dzieci na dłuższe okresy. Bez urlopu, bez usprawiedliwienia, bez należytego stwierdzenia przypadków choroby uczniowie nasi żyją bez szkoły nieraz całymi tygodniami, kpiąc sobie z nawoływań, a przez to demoralizując dzieci chętne. Inne nie przybywają na naukę, bo rodzice wysyłają je do pracy na wioski lub pozwalają im na żebraninę w okresie świąt. Tacy rodzice, zniechęceni niestety do życia i zdemoralizowani, wywierają na dzieci wpływ chyba najgorszy, a dziecko daje im chętny posłuch.

Plagą staje się też niepunktualne przybywanie do szkoły, za wczesne jak i za późne, zależnie od tego, czy rodzice pragną pozbyć się dzieci z domu jak najwcześniej, czy też pragną wyzyskiwać ich czas i siły przed pójściem do szkoły na zajęcia i prace mniej lub więcej trudne. Jedno i drugie wprowadza w życie szkoły dezorganizację, jedno i drugie wywodzi się z braku pieczy rodziców nad dziećmi. Nieobecność w szkole lub spóźnianie się na lekcje inne dzieci tłumaczą brakiem odzieży i środków żywności. Badania w tym kierunku poczynione wykazały niestety, że powody te od-

grywają ważną rolę, że niewypełnianie obowiązku szkolnego nie zawsze polega na zaniedbywaniu się i złej woli.

Dzieci nie posiadają najkonieczniejszych przyborów szkolnych. Z początkiem każdego roku szkolnego stwierdzamy stan pogarszający się z roku na rok, a to nie zawsze wskutek dalszego ubożenia rodziców (początek roku szkolnego przypada u nas na okres wzmożonej koniunktury zarobkowej), lecz z powodu wyraźnego usuwania się od obowiązku zaopatrywania dzieci w niezbędne przybory szkolne. Wystarczy podać raz jeden tylko dzieciom naprawdę biednym zeszyt lub podręcznik, a już trudno później pociągnąć granicę między rzeczywiście ubogimi a szantażystami. Kupowanie dzieciom podręczników, zeszytów i innych przyborów pragnęliby rodzice zrzucić na barki szkoły. Już na długo przed rozpoczęciem nauki, mianowicie z okazji zapisu do szkoły, matka pragnie się upewnić, czy dziecko otrzyma elementarz! Wypożyczanie podręczników i zaopatrywanie dzieci w zeszyty, ołówki itd. mogą doprowadzić do ujemnych wyników w pracy wychowawczej. Dlatego zaleca się daleko posuniętą — ostrożność.

Dzieci nie odrabiają zadań domowych. — W broszurce *Odrabianie lekcyj w szkole powszechnej* Jan Sokołowski pisze „Dziś coraz więcej interesują się rodzice dzieckiem, chcieliby, aby ono więcej umiało, aniżeli oni sami". Zdaje się, że powiedzieć to można było przed laty w odniesieniu do wielu rodziców. Utkwiło mi w pamięci powiedzenie, że dziecko powinno więcej znaczyć od ojca w tym rozumieniu, że ma się doczekać lepszego stanowiska, być lepiej sytuowanym. Słów wyżej zacytowanych natomiast nie można zastosować do wielu rodziców właśnie w czasach obecnych. Jest to objaw bardzo smutny, że właśnie ci rodzice, którzy nic (prócz życia) dzieciom swoim na drogę życia dać nie mogą, nie starają się o poddanie dzieci dodatniemu wpływowi szkoły i nauczyciela. Nie zrozumieli i nie chcą zrozumieć, że wychowanie, posiadanie wiadomości, ukończenie szkoły — to w przyszłym życiu dziecka kapitał niemały. Często rodzice wysyłają dziecko przed ukończeniem szkoły wyżej zorganizowanej na wieś, do pracy u rolnika, by mieć z niego pomoc doraźną. Dziecko takie kończy szkołę niższego stopnia, a w życiu bywa spychane na plan drugi wskutek zaniedbania ze strony rodziców i chęci ulżenia sobie w ponoszeniu ciężarów kosztem dziecka. A ileż to szykan musi doświadczać dziec-

ko chętne do nauki ze strony rodziców obojętnych! Usuwanie się od spełniania obowiązków nabiera coraz większych rozmiarów; być może, że wskutek podpatrywania przez dzieci pracy starszych i podsłuchiwania ich rozmów.

Dzieci zachowują się wyzywająco. Jakiego rodzaju bywają podsłuchiwane przez dzieci rozmowy starszych, można stwierdzić z zachowania się dzieci wobec kolegów i nauczycieli, z ustosunkowania się do pracy, do współżycia, do uszanowania cudzej, a zwłaszcza publicznej własności. Wszystko to świadczy najwymowniej o destrukcyjnym wpływie społeczeństwa starszego w odniesieniu do wysiłków szkoły. Dziecko ulega wpływowi domu przed szkołą, nasiąka atmosferą życia rodzinnego w dzisiejszej jego formie.

Rodzice nie interesują się szkołą, mają do niej jednak pretensje. Czy stopień zainteresowania się szkołą jest odpowiedni, niech odpowiedzą konferencje rodzicielskie i tzw. wywiadówki. Na konferencjach tych spotykamy się z rodzicami dzieci, co do których mało mamy zastrzeżeń. Z reguły nie przybywają na konferencje rodzice dzieci zaniedbujących się, dzieci niepoprawnych, mimo że urządza się konferencje w dniach i godzinach najodpowiedniejszych. Że jednak rodzicom tym szkoła i jej praca nie zawsze bywają obojętne, świadczy ich zjawianie się w szkole, gdy chodzi o zdobycie jakiejś doraźnej korzyści materialnej oraz gdy dziecko nie uzyskało promocji. Wśród starszego społeczeństwa zawsze jeszcze brak zrozumienia współpracy ze szkołą. Społeczeństwo tkwi silnie w szponach tradycji — ze szkodą dla szkoły i własnych dzieci. Niech więc będzie naszym staraniem, aby jak najrychlej znieść te mury, które odgradzają rodziców od szkoły.

Szkoła znalazła się w położeniu nad wyraz trudnym. Zawodzą środki dotychczas stosowane. Bijmy na alarm do społeczeństwa, gdy jeszcze nie za późno. Społeczeństwo w swej zdrowej części docenia naszą pracę. Sprawa wychowania młodego pokolenia nie schodzi z porządku obrad poważnych zjazdów i kongresów. Szeroko i głęboko pomyślana współpraca szkoły ze społeczeństwem niewątpliwie pomoże nam w zwalczaniu wewnętrznego kryzysu szkolnego. Jesteśmy w chwili obecnej na drodze porozumienia się tych wszystkich czynników, od których zależy powodzenie naszej pracy jako wychowawców.

Rogoźno Wlkp. *Aleksander Urbański*

PORÓWNAJMY WYNIKI NASZEJ PRACY

U progu nowego roku szkolnego chciałabym zapoczątkować na łamach *Przyjaciela Szkoły* akcję, opierającą się na współpracy czytelników tegoż pisma. Na czym miałaby ta akcja polegać, wyjaśnię poniżej.

„Potrzeba jest matką wynalazków". Ona to stworzyła pomiędzy innymi tak konieczne we współżyciu między ludźmi jednostki miar, jakimi są metr, kg, litr itp. Ona też stworzyła jedną z najmłodszych miar — test. Bo i to przecież miara. Jakże ciekawa! Miara czegoś niematerialnego. Jeśli chodzi o miary „fizyczne", do jakichże wyników doszła pomysłowość ludzka! Grubość włosa, ciężar pyłu, ułamek sekundy — z drugiej strony odległości międzyplanetarne, ciężar wód oceanów czy szybkość światła zostały zmierzone i liczbowo określone. Jakże ma się rzecz z testem? Wiemy, że zrodziła go potrzeba, że dopiero co wyszedł z okresu niemowlęctwa, że najwybitniejsi psychologowie pracowali i pracują nad jego udoskonaleniem i że — dużo mu jeszcze brakuje do doskonałości. Gdybyśmy użyli obrazowego porównania, to można by powiedzieć, że test działa z dokładnością wagi dziesiętnej odważającej małe ciężary, a bodaj najsprawniej działają testy wiadomości szkolnych.

Oto i doszłam do sedna sprawy. Chodzi mi właśnie o t e s t y w i a d o m o ś c i s z k o l n y c h. O to, byśmy je wspólnie tworzyli, ewentualnie, byśmy już gotowe wspólnie stosowali.

Dlaczego? — Po pierwsze dla nas samych, a po drugie dla „sprawy". Każdy z nas zna mniej lub więcej dobrze swoją klasę. Ma możność poznania wyników swojej pracy w wynikach pracy dzieci. Wyniki może porównać z „Wynikami" z programów i... zdawało by się, że sprawa nic pozostawia nic więcej do życzenia. A jednak! Dlaczego spotykając koleżankę czy kolegę z innej szkoły tak często pytamy: „Co teraz Pan(i) przerabia? — Jakie trudności napotyka P. przy przerabianiu tego działu? — Czy u P. robią dzieci także te i te błędy? — Ile dzieci na klasę gładko czyta, dobrze liczy?" Wiele takich i tym podobnych pytań pada. Dlaczego tak chętnie bierzemy do ręki zeszyt dziecka z innej szkoły, interesując się treścią i formą tematu, odpowiedzią pisemną dziecka, ilością i jakością błędów, stylem itp. Czy nie bierze nas czasem ochota zastosować właśnie t a k i e s a m o dyktando lub wypracowanie

czy zagadnienie rachunkowe we własnej klasie, by się przekonać, jak wywiążą się z tego zadania „nasze“ dzieci, by je porównać z innymi?

Te porównania nie są wcale rzeczą błahą. Gdy widzimy większe różnice, zastanawiamy się nad przyczynami. Czy warunki zewnętrzne, czy ilość dzieci w klasie, czy metoda spowodowały różnice? I chociażby nie było innych skutków porównywania jak tylko powyższe, to już i tego dużo. Zmusza ono nas do zastanawiania się, do gruntowniejszego przestudiowania programu (bo, co o tym mówi program — trzeba zobaczyć).

Czasami porównania dają dużo zadowolenia: „a jednak „moje“ dzieci lepiej się wywiązały!“ Czasem odwrotnie; widzimy, że jest gorzej. Ale nas to nie zniechęca — przeciwnie, dodaje bodźca do intensywniejszej pracy, by „wyrównać“.

Wyliczyłam tylko niektóre korzyści porównań. Już tych kilka przykładów przekona nas o ich skuteczności, o ich fermentacyjnym działaniu na jednostajny i równy czasami nurt życia szkolnego.

Nie zawsze jednak mamy możność czynienia porównań. O ile takie wypadki zaistnieją, są one sporadyczne i niesystematyczne. Chodzi więc o to, by dać wszystkim możność porównywania. Wdzięczne pole do popisu miałyby tu konferencje rejonowe. Jednak i tu zakres byłby ograniczony ze względu na to, że mała ilość szkół wchodzi w skład rejonów konferencyjnych. *Przyjaciel Szkoły* natomiast, docierający do tylu, tylu szkół różnych typów, wydaje mi się najbardziej odpowiednim do tego celu. I przypuszczam, że udzieli nam łaskawie swych łamów i swej pomocy w tej trudnej sprawie. Bo jest ona naprawdę niełatwa.

Kto czytał książkę Marii Grzywak-Kaczyńskiej pt. *Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej,* ten wie, ile trudu i znawstwa wymaga przygotowanie i przeprowadzenie badań testowych dla zbadania wiadomości szkolnych dzieci. Trzeba ustalić teksty dyktand, czytanek, zagadnień arytmetycznych dla każdej klasy. Trzeba także obmyśleć sposób oceniania odpowiedzi. Ale to jeszcze nie wszystko. Dr Kaczyńska we wspomnianej pracy zwraca uwagę, że i tekst podawania zadań przez przeprowadzającego badania musi być ujednostajniony, przy czym nawet zabarwienie głosu i stosunek badającego do badanych mogą wpłynąć

dodatnio lub ujemnie na wyniki badań. A więc na to wszystko musimy zwrócić uwagę przy naszych porównywaniach.

Skąd weźmiemy testy i jak będziemy przeprowadzać badania? Co do pierwszego pytania trzeba by przede wszystkim ustalić, jakie przedmioty weszłyby w zakres badań. Moim zdaniem w rachubę wchodziłyby język polski (czytanie, pisanie: ortografia i styl, gramatyka) i rachunki. Nie wyklucza to jednak stosowania badań nawet z rysunku czy śpiewu.

Co do źródła testów, to mogą one być różne. Można by użyć testów podanych przez M. Kaczyńską. Są one jednak tylko z arytmetyki i języka polskiego i obejmują materiał całoroczny.

Innym źródłem mogliby być sami czytelnicy *Przyjaciela Szkoły*. Wyobrażam to sobie tak: Sposób pierwszy. Specjaliści od języka polskiego, rachunków czy robót itp. opracowaliby testy i nadesłali do redakcji. Wybrany test wraz z dokładnym objaśnieniem zostaje umieszczony w *P. Szk.* Czytelnicy robią próby w swoich klasach dokładnie według instrukcji, bez jakichkolwiek dodatkowych ćwiczeń czy pouczeń i nadsyłają swe spostrzeżenia do redakcji (spostrzeżenia mogą być nadsyłane anonimowo, co wpłynie dodatnio na ich szczerość). Tutaj zostają one opracowane a wyniki podane w jednym z następnych numerów czasopisma. Dałoby to możność porównania wyników swej klasy z ogólną tabelą. Uwaga: Do nadesłanych spostrzeżeń powinny być dołączone krótkie uwagi w rodzaju: czy szkoła miejska czy wiejska, czy klasa liczna czy nie, dziewczęta czy chłopcy ewent. mieszana itp. Zestawienia można by robić z uwzględnieniem powyższych danych.

Sposób drugi. — Autor testu przeprowadza badania na terenie własnej klasy, robi zestawienia i podaje wyniki wraz z uwagami. *Przyjaciel Szkoły* drukuje a zainteresowani czytelnicy robią badania dla własnego użytku. Ciekawsze wyniki mogą być przesłane i wydrukowane w *P. S.*

Jak często przeprowadzać badania? — Znowu kilka sposobów rozwiązania:

a) pod koniec każdego okresu. Testy obejmowałyby kolejno materiał dla pierwszego okresu, dla pierwszego i drugiego, wreszcie materiał całoroczny;
b) pod koniec pierwszego okresu i przy końcu roku;
c) przy końcu roku;

d) kilka razy do roku — (bez uwzględnienia okresów) okolicznościowo i przy końcu roku.

Ten ostatni sposób m. zd. najbardziej odpowiedni (szczególnie na początek jako okres próby) tak by można realizować:

Ktoś np. dał w swej klasie temat do wypracowania z języka polskiego. Temat ciekawy — wyniki również. Podaje temat w *Przyjacielu Szk.*, opatrując go następującymi komentarzami: jak przygotowany był temat pod względem zdobycia materiału, ortograficznym i stylistycznym, oraz charakterystyczne błędy ortograficzne i stylistyczne. Dla ilustracji podaje także tekst wypracowania najlepszego i najsłabszego.

I znowu czytelnicy mają możność czynienia porównań i dzielenia się spostrzeżeniami i uwagami z innymi za pośrednictwem *P. S.* Albo jakiś zapalony matematyk podaje zagadnienie z arytmetyki, które uprzednio przerobił we własnej klasie, przy czym określa sposób podania, ilość dzieci, ilość rozwiązań dobrych, częściowo dobrych i mylnych, czas wyliczenia: najkrótszy i najdłuższy itp. I znowu czytelnicy zależnie od chęci mogą przeprowadzać badania porównawcze na swoich terenach.

Inny przykład: „Rysownik" daje w swej klasie temat. Przesyła *Przyjacielowi Szkoły* najlepszy i najsłabszy rysunek, zaopatrując je w odpowiednie uwagi. Czytelnicy, dając ten sam temat w swych klasach — mają znowu możność porównywania.

A jak by wyglądał np. „test" ze śpiewu? — Specjalista-muzyk uczy w swej klasie nowej pieśni. Zwraca przy tym uwagę na to, ile czasu zużyją dzieci na przyswojenie sobie melodii. Znając dzieci specjalnie uzdolnione, może stwierdzić, w jakim czasie o n e opanowują melodię. Jeżeli klasa wywiązała się z zadania dobrze, tzn. że w krótkim czasie przyswoiła sobie melodię, niech wyjaśni, pisząc o tym do *P. S.* czy jest to klasa wyjątkowo muzykalna, czy też jest to zasługą specjalnych ćwiczeń; czy tak samo przedstawiał się poziom na początku roku, przed rokiem, dwoma laty jak i teraz. Melodia piosenki byłaby w tym wypadku testem. I ją też należało by podać w *P. S.* wraz z koniecznymi uwagami.

Podałam kilka sposobów zdobywania testów do badań. O wyborze zadecyduje Redakcja *Przyjaciela Szkoły* ewent. Czytelnicy, o ile zechcą zabrać głos w dyskusji. (— Prosimy. Red.).

*

Zdaję sobie sprawę, że rzucony przeze mnie projekt i sposób jego urzeczywistnienia może wywołać zarzut propagowania dyletantyzmu. Podobno bowiem lepiej nie przeprowadzać badań wcale, niż by miały być one przeprowadzone źle. W tym jednak wypadku niebezpieczeństwa żadnego nie ma. Gorzej sprawa przedstawiałaby się, gdyby chodziło o badanie inteligencji itp. Zachować by wtedy należało dużą ostrożność. Jeśli jednak chodzi o badanie wiadomości szkolnych to, jak już wspomniałam, w żadnym razie szkody przynieść nie może a korzyści da dużo. Poza już poprzednio wymienionymi dobrymi skutkami czynienia porównań dadzą one nauczycielowi większą pewność siebie, gdyż znając poziom swej klasy i innych klas o podobnych warunkach pracy, potrafi swoją odpowiednio w tabeli ogólnej umiejscowić i zorientować się w jej rzeczywistym stanie. Jakie miałoby to znaczenie chociażby przy wszelkiego rodzaju wizytacjach, mówić nie trzeba. Ale największym plusem stosowania testów, byłoby wytworzenie podłoża dla samokrytycyzmu, który to objaw ma na terenie szkoły szczególne znaczenie. Zapobiega zrutynizowaniu pracy, skłania do samokształcenia, do ciągłego podnoszenia wyników swej pracy i ulepszania metod nauczania.

Pamiątkowo (woj. poznańskie) *Bronisława Gliwianka*

O SAMOKSZTAŁCENIU

Pojęcie samokształcenia wiele osób utożsamia z pojęciem kształcenia lub z samorzutnym rozwojem jednostki ludzkiej. I tak np. gdy ktoś raz i drugi wysłucha odczytu, ukończy szereg kursów lub przeczyta kilka książek (w łóżku przed snem, w czasie urlopu, „z nudów“), nieraz przygodnie spotkanych, które go swym tytułem zainteresowały itp., mówi się, że prowadzi pracę samokształceniową, że pracuje nad sobą, że jest w kontakcie z pracą i wytworami kultury, że pogłębia się duchowo, wewnętrznie.

Nasuwa się konieczność bliższego i głębszego określenia: co to jest samokształcenie?

Najprostsze określenie brzmi: samokształcenie to kształcenie się o własnych siłach, bez nauczyciela Niektórzy określają to terminem: samouctwo. Jakkol-

wiek jeden i drugi termin oznacza kształcenie się o własnych siłach, bez nauczyciela, to jednak treścią różnią się między sobą. Np. prof. A. B. Dobrowolski[1] przez „samouctwo“ rozumie samodzielne zdobywanie wykształcenia zawodowego, a przez „samokształcenie“ — samodzielne zdobywanie wykształcenia ogólnego. Jeżeli np. czegoś sam się uczę, to mam w tym wyraźny cel: chcę otrzymać posadę albo zarabiać na życie, albo ulepszyć swoje gospodarstwo itp. Do tego potrzebna mi jest pewna ilość wiedzy fachowej, zawodowej, ażeby zająć jakieś stanowisko w grupie społecznej. Tu mamy do czynienia z tzw. *samouctwem*, bo nie mogę osiągnąć przygotowania w inny sposób, np. nie mogę pójść do szkoły zawodowej itp. Tak rozumując, do pewnego stopnia bylibyśmy zgodni z twierdzeniem prof. Dobrowolskiego w przedmiocie określenia znaczenia terminu *samouctwo*. Natomiast, będąc już przygotowanym zawodowo, gdy chcę utrzymać się na poziomie i podążać za postępem nauki i czasu, ułatwiając sobie w ten sposób pracę i czyniąc ją twórczą, mamy wtedy do czynienia z tzw. *samokształceniem*.

Bliższa analiza pojęcia samokształcenia wykazuje, że nie pojawia się ono w sposób nieoczekiwany, niezależny, lecz dzięki pewnym naszym przeżyciom i w określonych warunkach, bo ażeby kształcić się o własnych siłach tj. posiąść ogólną kulturę umysłu, wyrobić sobie pogląd na świat w ogóle, niezbędna jest świadomość celu i dążenie do czegoś uwarunkowane aktem woli. To dążenie do osiągnięcia jakiegoś ideału przez samokształcenie budzi inicjatywę i chęć twórczego działania. Muszą też być samorzutne zainteresowania, które wywołują potrzebę samokształcenia. W takim wypadku bywanie na odczytach, kursach, konferencjach jest uwarunkowane wewnętrzną potrzebą kształcącego się. Odczyt, kurs, konferencja, książka ułatwiają proces samokształcenia, budzą zainteresowania i chęć dalszego twórczego działania. To ostatnie w samokształceniu nie jest jednakże najważniejsze, jak i to, że sami działamy i pracujemy nad sobą, ale to jest najważniejsze, że twórcze działanie wypływa z głębi naszej duszy, że rodzi się w nas dla zrealizowania uświadomionego i określonego ideału człowieka[2].

---

[1] Dobrowolski A. B.: *Universitas rediviva*. Instytut Oświaty Pracowniczej. Warszawa, 1936.

[2] Okiński W.: *Co to jest samokształcenie?* (*Wiedza i Życie*. 1934, str. 886).

A zatem w procesie samokształcenia działają przede wszystkim bodźce wewnętrzne: siły aktywne i twórcze, uzdolnienia, zamiłowania, zapał, indywidualność i tworząca się osobowość człowieka. Źródło samokształcenia tkwi w naturze człowieka, która stale dąży do doskonalenia się, do poznania prawdy, do postępu.[3]

W samokształceniu nikt niczego nam nie narzuca. Mamy dobrowolny i swobodny wybór przedmiotu studiów i metod pracy najbardziej odpowiadających uzdolnieniom,[4] które są w stanie pobudzić inicjatywę, zapał i namiętność pracy. Robimy to, co odpowiada naszym wewnętrznym potrzebom. Sami przeważnie inicjujemy działanie, jak i wykonujemy zamierzenia; sami się nakłaniamy i zmuszamy do pracy nad sobą. Jak z tego widzimy, proces samokształcenia dokonuje się w jednostce, w ramach jednej osobowości. Jeżeli zaś mówi się o samokształceniu zespołów, grup, kół, to zawsze musimy mieć na myśli mniej lub więcej sprzyjające warunki zewnętrzne, które ułatwiają samokształcenie poszczególnym jednostkom, dają materiał do przeżyć, nowe myśli, na których krystalizuje się osobowość ludzka. Jak więc widzimy, samokształcenie ma społeczne znaczenie, bo dzięki odpowiedniej organizacji warunków i czynników samokształcenia osobowość osobnika staje się uspołecznioną.

Na pytanie, co to jest samokształcenie, odpowiemy: Samokształcenie (proces samokształcenia) to stałe, świadome, samodzielne i określone działanie jednostki, mające za zadanie zdobywanie wykształcenia ogólnego, dzięki któremu jednostka może zdobywać ogólną kulturę umysłu i pogląd na świat.

Z powyższego określenia wynika, że samokształceniu towarzyszy czynna i twórcza postawa kształcącego się, perspektywa jego działania, plan z góry obmyślany, przewidujący oraz świadomość w dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu.

Tak rozumiane samokształcenie, które swoją działalnością — moim zdaniem — obejmie całego człowieka, będzie celowe i dobre.

Mińsk Mazowiecki (woj. warszawskie) *Jan Sokołowski*

---

[3] Spasowski W.: *Zasady samokształcenia.* M. Arct, Warsz. 1923. str. 19.

[4] Por. mój art. pt. *Kierownik szkoły a samokształcenie grona nauczycielskiego.* (*Praca Szkolna*, 1936/37, Nr 7/8, str. 217).

ROZKŁAD MATERIAŁU NAUCZANIA

Uwagi swoje na temat rozkładu materiału piszę podczas miesięcy wakacyjnych w nadziei, że zostaną umieszczone w jednym z pierwszych numerów wrześniowych; będą się więc mogły dostać do rąk Czytelników na początku roku szkolnego. Jak wiemy, rozkład materiału poszczególnych przedmiotów robi się na podstawie programu. W związku z tym wysuwa się na plan pierwszy znajomość programu.

Czy to już wystarcza? Powiem, że nie, gdyż drugą rzeczą i to niemniej ważną, a może nawet najważniejszą jest wniknięcie w ducha programu. Okazuje się — jak to miałem możność usłyszeć od jednej z pań wizytatorek ministerialnych, będąc słuchaczem Państwowego Kursu Nauczycielskiego — że dużo spośród nas nie zdołało właśnie jeszcze dotąd wczuć się w nowe programy szkolne (nowe? — one zaczynają już być stare). Pierwszą więc rzeczą będzie gruntowne raz jeszcze przestudiowanie programu i to nie tylko tych przedmiotów, które nauczycielowi wypadnie uczyć, ale wszystkich — słowem, należy zapoznać się z całością, choćby już dla dokładnego zrozumienia korelacji czy koncentracji.

Skoro ja — dajmy na to — nauczyciel języka polskiego zainteresuję się programem historii, geografii, religii, śpiewu itp. — słowem, przedmiotów uzupełniających się — to oczywiście dojdę do wniosku, że jest w tych przedmiotach dużo punktów stycznych, które powinienem wykorzystać przy nauczaniu języka polskiego i odwrotnie — nauczycielom tych przedmiotów język polski powinien oddać swe usługi. Aby to nastąpiło, rozkład materiału musi być uzgodniony na posiedzeniu rady pedagogicznej czy komisji klasowej.

Nie można tego czynić tylko dlatego, ażeby się stało zadość formie: celem odnotowania w dzienniku lekcyjnym. Przeciwnie plan trzeba układać z myślą, by nauczanie uczynić interesującym i wychowującym. Praca około rozkładu powinna być wynikiem kultury umysłowej nauczyciela i jego umiłowania zawodu.

Nauczycielowi posiadającemu umysł konstruktywny nietrudno będzie wysnuć z programu to, o czym mówiliśmy powyżej; gorzej jest natomiast, gdy nauczyciel nie posiada tej ważnej zalety i nie-

jednokrotnie błędnie sobie interpretuje i treść i wskazania programu. Na to wówczas jest tylko jedyna odpowiedź: „Dążyć należy wszelkimi siłami, by wyrobić w sobie zdolność krytycznego i logicznego myślenia" — które dopomoże nam do właściwego zrozumienia treści, przesłanek i założeń programowych. To „wgryzanie się" w program, by widzieć w nim to, co było myślą przewodnią projektodawców, jest koniecznością.

Często w dziennikach lekcyjnych widzi się, iż rozkład materiału, robiony zwykle w pierwszych dniach września na cały rok, nie pokrywa się z tym czasem, na jaki został rozłożony. Wypływa to, moim zdaniem, między innymi i z tego, że rozkład ten nie został należycie przemyślany. Często dają się słyszeć głosy kolegów, że „przyciśnięci" zarządzeniami kierownika szkoły, już to władz wyższych — nie zdążyli po prostu dokładnie przemyśleć, gdyż na to zabrakło im czasu. W pewnej mierze mają rację, lecz czyż to usprawiedliwia ich przed nieżyciowym, nierealnym rozkładem? Podzielając ich zdanie co do krótkiego terminu, w jakim rozkład danego przedmiotu ma być zrobiony, uważam, że można z tej sytuacji wyjść przez dokładne omówienie ważności rozkładu materiału na jednym z pierwszych zebrań rady pedagogicznej i ustalenie terminu, do którego rozkład materiału ma być wpisany. Nie może to być odkładanie *ad calendas graecas*, sądzę jednak, że o ile materiał zostanie wpisany o tydzień czy dwa później, ale za to dobrze, to większy z tego będzie pożytek i dla nauczyciela i dla ucznia, aniżeli gdy się zapisze go zaraz, w pierwszych dniach września, ale źle.

Z każdym rokiem postępy we właściwym układaniu rozkładu materiału są coraz większe; miejmy nadzieję, że z czasem będzie bardzo mało nauczycieli, którzy nie zdołają opanować tajników układania i rozplanowywania materiału naukowego nakreślonego programem.

A pamiętajmy, że „tajnik" ten mieści się w nas samych, w naszej osobowości i w naszym poważnym stosunku do pracy! Moje skromne uwagi nie wyczerpują zagadnienia, ale mogą się przyczynić do krytycznego układania rozkładów i przestrzec przed przepisywaniem gotowych planów z „zeszłorocznych" dzienników — jak to niestety niekiedy bywa.

Góra Kalwaria (woj. warszawskie) *Edward Marchocki*

PRACA NAD CZYSTOŚCIĄ OSOBISTĄ

(Wycinek sprawozdawczy z rocznej pracy wychowawczej w kl. II szk. powsz.)

W wynikach nauczania zajęć praktycznych w kl. II program wymaga: „umiejętności samodzielnego i sprawnego utrzymania w czystości ciała i w porządku ubrania", a w „uwagach" podkreśla, aby w tych czynnościach „żądać od dzieci więcej samodzielności i pewnego zmechanizowania czynności łatwiejszych".

Wydaje się to zrozumiałe i łatwo wykonalne. Ale jednak wiemy z praktyki, że tak nie jest. Wykonanie jest trudne z wielu względów, a i samo przypominanie i ustawiczne oglądanie brudnych szyj, uszów, rąk i paznokci nie należy wcale do czynności miłych ani dla dzieci ani dla nauczyciela. Dzieci wiedzą, że przy każdym takim przeglądzie będzie sporo niemiłych uwag, wymówek, stawiania innych „na wzór", często będzie miało miejsce poczucie upokorzenia lub znudzenia.

Długo się nad tym zagadnieniem zastanawiałam. Celów i wartości tych zabiegów na tym poziomie nie podobna dzieciom wytłumaczyć. Trzeba te czynności po prostu przez częste powtarzanie zmechanizować, ale wtedy właśnie zachodzi obawa przed wywołaniem znudzenia. Nasuwa się więc pytanie, j a k t o z r o b i ć, a b y t o b y ł o m i ł e d l a d z i e c i i a b y w i ą z a ł o s i ę z j a k i m ś k o n k r e t n y m d l a n i c h c e l e m.

Chcąc sprostać tym wszystkim wymaganiom postąpiłam w następujący sposób: Oto pewnego dnia przyniosłam do klasy arkusz brystolu z ładnie wypisanymi nazwiskami dzieci i z dużym, czytelnym napisem:

Miło być czystym!

Arkusz przymocowałam do drewnianej tabliczki wiszącej na ścianie. Dzieci skupiły się przed arkuszem, odczytały napis i zaczęły głośno snuć domysły: „Dlaczego są tu nazwiska wszystkich dzieci; przecież nie wszystkie były zawsze czyste?" Wykorzystałam te ich pytania i zaraz pokierowałam rozmową tak, aby zrozumiały, że wprawdzie dotąd nie wszystkie dzieci były czyste, ale m o g ą być wszystkie.

Powiedziałam, że na tej liście b ę d z i e m y z a z n a c z a ć, k t o b ę d z i e c z y s t y. Zostałam wtedy wprost zasypana pytaniami: „Jak zaznaczymy, że ktoś jest zawsze czysty, że ktoś był czysty tylko przez tydzień, lub kilka dni?" itp. Nic nie mówiąc wyję-

łam z teczki spore pudełko, napełnione złotymi gwiazdkami i spytałam, czy się one dzieciom podobają. Wszystkie odpowiedziały twierdząco i wszystkie chciały je mieć. Powiedziałam im, że są one przeznaczone dla nich, ale te tylko mogą otrzymać gwiazdkę, które będą przez cały tydzień czyste. Gwiazdkę taką przyklei się przy nazwisku dziecka, które na nią zasłużyło. Dzieci były bardzo rade z tego postanowienia. Wszystkie wyraziły chęć otrzymania tej „nagrody za czystość".

Wyłoniło się teraz zagadnienie sposobu codziennego sprawdzania i ewentualnego zapisywania „zapomnień". W tym celu wszystkie dzieci otrzymały wąskie kartki papieru tzw. „kartki czystości". Na jednej stronie paska dzieci napisały swoje imiona i nazwiska; drugą stronę podzieliły liniami na sześć części. Każdy pasek oznaczać miał dzień tygodnia.

Zaraz wtedy postanowiliśmy, że obowiązek codziennego sprawdzania będzie należał do gospodyni i gospodarza. (Były to dzieci wybrane przez klasę i stały jakby na jej czele). Ustaliliśmy też czas sprawdzenia. Miał nim być początek 20-minutowej przerwy, na której starsze klasy miały ćwiczenia gimnastyczne 10-minutowe. Każde dziecko musiało się wykazać czystością twarzy, szyi, uszu, rąk, paznokci, kołnierzyka i kokardy. (Znakiem klasy była jasno-zielona kokarda, przypięta do fartuszka).

Od tego dnia zaczęła się „zabawa w zdobywanie gwiazdek". Niektóre dzieci zaczęły tę sprawę traktować bardzo poważnie. Przez cały rok nie zdarzyło mi się zauważyć, aby dzieci sprawdzające lub kontrolowane potraktowały sprawę niepoważnie lub niedbale. Jeśli któreś dziecko nie spełniło wymagań (np. zapomniało chusteczki do nosa, miało brudny fartuszek itp.) wówczas dzieci sprawdzające wyszukiwały jego „kartkę czystości" a winowajca ze spuszczoną głową zaznaczał swoje zapomnienie w postaci krzyżyka (+). Czasem dochodziło do sporów. Dzieci nie zadowalały się opinią sprawdzających, posądzały je o surowość lub stronniczość. Wtedy albo sama decydowałam, albo tłumaczyłam malkontentom, że skoro sami wybrali sprawdzających, to przez to samo uznali ich za wiarogodnych. Później tych nieporozumień było coraz mniej, tym bardziej, że funkcja sprawdzających trwała tylko miesiąc a później dzieci te podlegały same kontroli innych. Stosunek „nowych" sprawdzających do poprzednich był często równy ich daw-

nemu stosunkowi do klasy. Prócz tego dzieci sprawdzające podlegały codziennej kontroli nauczycielki. Pamiętały więc o tym, jak nieprzyjemnie jest zaznaczać samemu sobie „zapomnienia".

Skończył się tydzień. W sobotę, na godzinie wychowawczej przejrzeliśmy wszystkie „kartki czystości". Te dzieci, których kartki były czyste — dostały gwiazdki i z niemałą dumą przykleiły je przy swoich nazwiskach. Natomiast ci, którzy gwiazdek nie otrzymali (gdyż mieli zaznaczone „zapomnienia") siedzieli niezadowoleni z siebie. Przyrzekali mi, że na przyszły tydzień na pewno zasłużą. Zdarzało się czasem, że któreś dziecko płakało, starannie kryjąc twarz przed otoczeniem. I w tej grupie była różnorodność opinii:

Powiedzieliśmy sobie, że X cztery razy „zapomniał", ale przez dwa dni był już czysty; Y — tylko dwa razy „zapomniał"; a Z — tylko raz. Zapowiadaliśmy sobie, że w przyszłym tygodniu pewnie będzie lepiej, że napewno ta ilość „zapomnień" się zmniejszy. Teraz wszystkie „stare" kartki zniszczyliśmy; sporządziliśmy na przyszły tydzień nowe, aby na nowo rozpocząć zdobywanie gwiazdek.

Mogę śmiało powiedzieć, że wyniki tych poczynań były co najmniej niezłe. Nie chodziło mi jednak o same tylko wyniki. Obserwowałam z dużym zainteresowaniem samo nastawienie dzieci do zagadnienia. Oto dzieci samorzutnie zaczęły porównywać wyniki swych starań nad czystością przez zestawianie liczb gwiazdek otrzymanych tygodniowo. Na godzinach wychowawczych zaczęliśmy się wspólnie zastanawiać nad tym, jak dopomóc tym dzieciom, które mają najwięcej zaznaczonych „zapomnień".

Niektóre z nich powiedziały nam o tym, że przyczyną brudnego ubrania jest brak odpowiedniego miejsca w domu na jego umieszczenie. Wtedy kilku chłopców według moich wskazówek sporządziło z wystruganych patyków i sznurka wieszaki dla potrzebujących kolegów. To dało początek myśli o samopomocy. Okazało się, że niektóre dzieci nie mają w domu mydła; innym matka nie ma czasu wyprać kołnierzyka; inne nie mają kołnierzyka na zmianę; jeszcze inne mają w domu dużo młodszego rodzeństwa, które „wszystko brudzi i niszczy". Któreś tam narzekało, że nie ma ani u siebie, ni u sąsiadów żelazka do prasowania. Jednym słowem, dowiedzieliśmy się, że te „zapomnienia" to często nie dziecka wina ale warunków. Okazało się, że czysty koł-

nierzyk lub obcięte nożyczkami (!) paznokcie, to często dowody istnego bohaterstwa jakiegoś malca. Radziliśmy, jak mogliśmy, ale muszę powiedzieć, że lwią część tych trosk wzięły na siebie same dzieci. Oto jedne drugim darowywały stare ubrania, obuwie i kołnierzyki. Często któreś oznajmiało w klasie, że u niego dziś pranie, więc może zabrać kilka kołnierzyków i kokard. Wybieraliśmy wtedy najbrudniejsze i należące do tych, o których wiedzieliśmy, że matka zajęta cały dzień w fabryce nie ma kiedy wyprać.

A gwiazdek na liście przybywało. Dzieci liczyły je z dumą. Pokazywały je innym. Wtajemniczyły rodziców w ich znaczenie. Zdarzało mi się teraz często, że matka przychodząca do szkoły prosiła o pokazanie owej listy, o której dziecko ciągle w domu wspomina. Na zebraniu klasowym słyszałam od rodziców, że nieotrzymanie gwiazdki to nieraz cała tragedia, a znowu otrzymanie — to wielka radość, o której malec wspomina zaraz „od progu". Powiedziały mi też matki, że dzieci nie chcą iść do szkoły, jeśli nie mają czystego kołnierzyka lub obciętych paznokci. Byłam z tych zwierzeń niezmiernie rada. Godziny wychowawcze stały się teraz dla dzieci i dla mnie godzinami wyczekiwania. Dzieci postanowiły, że tylko te mogą być wybierane do różnych „urzędów" klasowych, które mają największą liczbę gwiazdek. A gwiazdek było z każdym tygodniem więcej i coraz więcej dawało się zauważyć w klasie czystych buź, białych kołnierzyków i czystych kokard.

Święciany wileńskie *Aniela Michalska*

PRZYGOTOWANIE DZIECKA DO NAUKI HISTORII

W uwagach do całości programów poszczególnych przedmiotów, między innymi, czytamy, że:

„Program historii w szkole powszechnej składa się z trzech ogniw zasadniczych, odpowiadających trzem szczeblom szkoły. Ogniwem pierwszym rozłożonym na cztery lata nauczania, jest przygotowanie do właściwej nauki historii, włączone przede wszystkim w naukę języka polskiego. Ogniwo to składa się z dwu etapów dwuletnich. Na poziomie klas I i II dążymy do wytworzenia w umysłach dzieci pewnych żywych i plastycznych wyobrażeń, wiążących się ze współczesnym Państwem Polskim i symbolami państwowości polskiej, oraz uprzystępniamy zasadnicze pojęcia, dotyczące czasu i miejsca. W klasach III i IV dajemy już więcej materiału z życia polskiego w przeszłości, za punkt wyjścia uważając środowisko. Staramy się przy tym doprowadzić do zagadnień wiążących w całość Państwo Polskie. Etapem końcowym tego przygotowania do nauki historii jest dłuższe

opowiadanie ciągłe o życiu Marszałka Piłsudskiego i odzyskaniu niepodległości. W ten sposób od rozproszonych w czasie fragmentów dochodzimy do opowiadania, ujętego rozwojowo z zastosowaniem konstrukcji chronologicznej". (Str. 285—286).

Jak widzimy „Uwagi" o przygotowaniu dziecka do nauki historii stawiają nauczycielstwu pierwszego szczebla szkoły doniosłe i wielkie zadania. To lub inne rozstrzygnięcie i rozwiązanie tych zadań będzie decydowało i wydatnie zaważy na losach nauczania historii na szczeblach wyższych. Pobieżne przygotowanie nasunie niewątpliwie szereg trudności w opanowaniu materiału naukowego właściwej historii (w klasach V i VI); gruntowne zaś przetrawienie materiału przygotowawczego niezaprzeczenie ułatwi tę pracę i pozwoli nauczycielowi historii osiągnąć wyniki, jakie przed nim stawia program historii w ogóle.

Przystępując do pracy nauczyciel przede wszystkim powinien sobie uświadomić po pierwsze, że materiał historyczny na szczeblu pierwszym rozproszony został prawie we wszystkich przedmiotach nauczania a po drugie, że ogniskującym przedmiotem tego materiału jest język polski, który w pierwszych latach nauczania stanowi ośrodek pracy, obejmując swym zakresem naukę o rzeczach, naukę rzeczy ojczystych, czyli przygotowawczy materiał historyczny, przedstawiający się, zgodnie z programem, następująco:

Klasa pierwsza. — 1. Godło Państwa Polskiego; 2. Portrety Prezydenta Rzeczypospolitej, Marszałka Piłsudskiego i Marszałka Śmigłego-Rydza; 3. Historia zabawki, zeszytu, ołówka, sukienki itd.; 4. Uroczystości szkolne w związku z obchodem świąt narodowych i państwowych.

Klasa druga. — 1. Sztandar szkolny i państwowy, godło i barwy państwowe; 2. Hymn państwowy; 3. Obrazki z życia Prezydenta i Marszałków; 4. Uroczystości szkolne i państwowe; 5. Podania i legendy bliższej okolicy; 6. Ustalanie kolejności zdarzeń; 7. Obrazki z życia miejscowości, np. zajęcia ludności itp.; 8. Historia ogródka szkolnego.

Klasa trzecia. — 1. Pamiątki z dawnych czasów w naszej miejscowości, mieszkania, ubrania, narzędzia pracy dziś i dawniej; 2. Nasze miasto, miasteczko, wieś; 3. Podania i legendy miejscowe i dalszej okolicy; 4. Podania ogólno-polskie: Krak, Wanda, Popiel, Piast; 5. Uroczystości szkolne i miejscowe; 6. Obrazki z życia okolicy; 7. Sposoby podróżowania w naszej okolicy.

Klasa czwarta. — 1. Przejawy życia w danej miejscowości, zwyczaje i obyczaje; 2. Grupa wybranych bohaterów narodowych: Sobieski, Kościuszko, Dąbrowski; 3. Opowiadania z życia Prezydenta i Marszałków; 4. Wypadki i zdarzenia w danej okolicy, ze szczególnym uwzględnieniem okresu walk 1914—1920 r.; 5. Obrazy kultury środowiska; 6. Uporządkowanie pojęcia czasu oraz takich pojęć, jak pokolenie, naród, państwo, władza itp.; 7. Jak dawniej żyła nasza okolica.

Z powyższego przeglądu materiału przygotowawczego do nauki historii widzimy, że są to elementy wiedzy historycznej, których opanowanie po myśli programu zostało rozłożone na cztery lata.

Punktem wyjścia do opanowania tych elementów, jak wyraźnie wskazuje program, jest najbliższe środowisko dziecka. Przejawy życia w domu, w szkole i miejscowości (regionie), pamiątki historyczne, zabytki kultury materialnej będą właśnie tym konkretem w naszej pracy, który ułatwi nam stopniowe zdobywanie wiedzy historycznej. Materiał naukowy na okres przygotowawczy powinien być opanowany przez dzieci w stopniu dostatecznym. Chodzi bowiem o to, by dziecko przystępujące do właściwej nauki historii posiadało pewien zasób wiadomości i pojęć, niezbędnych do zrozumienia terminologii, którą będzie posługiwać się nauczyciel oraz autor podręcznika *Dziejów ojczystych*. Takie pojęcia, jak np.: Polska, kraj, granice, wiek, zajęcia ludności, stany, sądy, legiony, rycerze itp. nie powinny nastręczać większych trudności przy omawianiu obrazów historycznych.

Wytwarzanie tych pojęć rozpoczynamy już od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole. Na przyswojenie i pogłębienie ich mamy sporo czasu, okazji i okoliczności. Jeżeli na lekcjach języka polskiego, rachunków, przyrody z geografią staramy się dokładnie określać najrozmaitsze pojęcia, zjawiska, sposoby i środki działania, zmierzając równocześnie do uzmysłowienia wszystkich pojęć i zagadnień, na których będziemy budować dalszy zrąb nauczania wyszczególnionych przedmiotów, to tym bardziej powinniśmy pamiętać o podbudowie, niezbędnej dla nauki historii.

Pomijam już tę okoliczność, że wszelkie pojęcia i zagadnienia, a tym bardziej historyczne, będą dla dzieci niezrozumiałe i dalekie, o ile nie zilustrujemy ich konkretami lub przeżyciami dzieci, a sama historia nie spełni wielkiego i odpowiedzialnego zadania, jakie

jej stawia program w zreformowanej szkole. Werbalne i oderwane od życia traktowanie historii nie nauczy naszych wychowanków zdolności orientowania się w dzisiejszym skomplikowanym życiu, nie da im pojęcia o siłach i środkach warunkujących życie współczesnego społeczeństwa, a co najgorsze — nie wypełni niedociągnięć i niedoborów w naszej świadomości oraz nie obudzi zdrowego instynktu życia zbiorowego, nie pogłębi zrozumienia zadań państwa wobec rzeczywistości i przeszłości. To odpowiedzialne stanowisko historii w całokształcie wychowania w nowej szkole wymaga od nauczyciela poważnej i przemyślanej pracy. Siłą rzeczy przed nauczycielem staje szereg pytań i zagadnień, od których rozstrzygnięcia zależy należyte zrealizowanie programu historii. Przede wszystkim należy uświadomić sobie, jaka ma być treść pierwszych przygotowawczych pogadanek historycznych, aby one wytworzyły w umysłach dzieci żywe wyobrażenia wiążące się z podstawowymi pojęciami, potrzebnymi do zrozumienia dziejów ojczystych.

Już wyżej zaznaczyłem, że punktem wyjścia do opanowania pewnych pojęć historycznych powinny być rzeczy bliskie i dobrze znane dziecku. Pracą należy kierować w ten sposób, by dziecko wciąż znajdowało się w środowisku dla niego dobrze znanym. Odrywanie dziecka od jego rzeczywistości i przenoszenie je w czasy zamierzchłe celu nie osiągnie, lecz odwrotnie — zniechęci naszych wychowanków do pogadanek historycznych.

„Zbyt wiele potrzeb tętni w teraźniejszości, zbyt wiele wołań u progu przyszłości, ażeby pozwolić dziecku zanurzać się zbyt głęboko w tym, co na zawsze zniknęło. Inaczej się rzecz ma, jeśli historię rozważamy jako wynik sił i form życia społecznego. To życie zawsze mamy ze sobą". (Dewey: *Szkoła a społeczeństwo*, str. 95).

Idąc za głosem tych słów wytrawnego pedagoga i wybitnego myśliciela, rozpoczynajmy nasze pogadanki o charakterze historycznym nie od podań i bajeczek, lecz starajmy się od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole, jak słusznie zaznacza dr Hoszowska, „wyzyskiwać momenty jego własnej historii i skłonić je do uświadomienia ich sobie"[1]). A więc własna historia dziecka, jego przeżycia i spostrzeżenia, historia przedmiotów otaczających je w domu, w klasie, na podwórku szkolnym i domowym — dostar-

---

[1] Dr A. Hoszowska: *Jak realizować nowy program historii*, cz. II, str. 7.

czą nam materiału do pierwszych pogadanek na lekcjach języka polskiego.

Ponieważ „historię należy przedstawić nie jako zespół wyników, lub skutków, nie jako tylko sprawozdanie faktów, lecz jako pełnię sił i działania“, jak mówi dalej Dewey, więc omawianie działalności dziecka starajmy się przedstawić jako pewną czynność w danym środowisku z uwzględnieniem czasu, dbając o to, by jednocześnie uzmysłowić kolejność lub równoczesność zdarzeń, jakie zachodziły w życiu dziecka.

Udział dzieci w uroczystościach szkolnych, narodowych i państwowych nasunie szereg okoliczności zapoznania z symbolami państwowymi oraz portretami dostojników Rzeczypospolitej. Równocześnie nadarzy się okazja opowiedzenia dzieciom pewnych zdarzeń z życia Marszałka Piłsudskiego, lub Prezydenta Mościckiego ze szczególnym uwzględnieniem ich lat dziecinnych. Dalej obrazki z życia danej miejscowości, obrzędy, sztuka i rzemiosła ludowe, legendy, podania o charakterze regionalnym, kultura środowiska dziecka, współzależność wsi i miasta i inne zjawiska tak gospodarcze jak i społeczne dostarczą nauczycielowi bogatego materiału do pogadanek o charakterze historycznym. Bardzo wdzięcznego i wartościowego materiału dostarcza praca ludzka w szczególności w warunkach wiejskich. Omawiając np. pracę rolnika należy uwzględnić narzędzia, jakie są używane w danej miejscowości. Dzieci same powiedzą, że d a w n i e j rolę uprawiano przy pomocy sochy, żelaznego lemiesza i drewnianej brony; stwierdzą też, że okazy tych narzędzi przechowały się do dziś dnia. Po przerobieniu tego tematu dzieci wspólnie z nauczycielem zapiszą w zeszytach: „Większość mieszkańców naszej wsi trudni się rolnictwem. Do pracy używają: żelaznego pługa i takiejże brony. D a w n i e j używano sochy i drewnianej brony“. Jako zadanie domowe można polecić dzieciom obejrzenie współczesnych narzędzi rolniczych oraz ustalenie, gdzie one zostały nabyte. Pozwoli to bowiem na omówienie zagadnienia: „Zależność pracy rolnika od pracy innych ludzi“. Drogą swobodnej pogadanki z dziećmi z łatwością ustalimy, że ludność według zajęć dzieli się na grupy i że praca poszczególnych grup jest wzajemna i wzajemnie się wspiera. Przy omawianiu tego zagadnienia potrafimy wytworzyć takie pojęcia, jak np. rzemieślnik, robotnik, kupiec itp.

W związku z omówieniem przedmiotów codziennego użytku (stalówka, ołówek, kreda, książka itd.) powstaną pojęcia: fabryka, pieniądz, nauka, gmina, podatki. Następnym etapem pogadanek mogą być stosunki wsi do miasta, ich wzajemna współpraca i zależność. Wysuną się też zagadnienia ustrojowe, które najlepiej rozpocząć od rodziny, ustroju szkoły, obowiązków ucznia, nauczyciela, kierownika. Potem z łatwością można przejść do wsi, gminy, powiatu, województwa i państwa. Powstaną nowe pojęcia, kto rządzi, czym rządzi i opiekuje się, kto musi słuchać itd.

Po takim przygotowaniu dzieci będą patrzyły na martwe, nic im nie mówiące przedtem otoczenie, innym okiem, okiem istot już rozumiejących (o ile nie wszystkich zjawisk zachodzących w ich otoczeniu, to przynajmniej niektórych) co ułatwi w dalszej przygotowawczej pracy niejedno zaszczepienie pojęć i zagadnień w młodocianych główkach naszych wychowanków.

Naturalnie, że przy omawianiu przygotowawczego materiału trzeba liczyć się z poziomem umysłowym dziecka oraz jak najczęściej stosować poglądowość i w y c i e c z k i d o n a j b l i ż s z e g o ś r o d o w i s k a d z i e c k a. Na wycieczkach dziecko prędzej zauważy i odkryje (pod kierunkiem nauczyciela) te zmiany, jakie zachodzą w jego najbliższym otoczeniu pod wpływem kultury materialnej (budowle, drogi, samochody, pociągi, samoloty). Jednym słowem „co można wydobyć z życia danej okolicy — może być zużytkowane, jako konkret, do uzmysłowienia rozwijanych w dziecku pojęć".[2]

Równocześnie z tym nauczyciel zwróci uwagę na zabytki historyczne, o ile są takie w okolicy; czasami opowie dziatwie wypadek historyczny ściśle związany z tym lub owym zabytkiem, wskaże mu odległość czasu i zbliży te rzeczy do pojęć dziecka. Takie podejście będzie miało znaczenie nie tylko dydaktyczne, lecz również osiągnie cel wychowawczy, pogłębi miłość dziecka do stron rodzinnych, obudzi świadomość związku wsi lub miasteczka z dalszą okolicą (powiatem, województwem i wreszcie z państwem), a co najistotniejsze — związek ten będzie dla dziatwy zrozumialszy i oczywistszy.

Idąc tą drogą potrafimy omówić wypadki i zdarzenia w naszej okolicy ze szczególnym uwzględnieniem okresu walk w latach 1914

---

[2] Dr A. Hoszowska, w pod. dziele na str. 27.

do 1920 i działalność Marszałka Piłsudskiego na tle walki o niepodległość i odrodzenia Państwa Polskiego. Równorzędnie z tym zapoznamy dziatwę z naszymi sąsiadami, rozszerzymy orientację jej w czasie i przestrzeni.

W wyniku pracy przygotowawczej do nauki historii dziecko powinno już rozumieć czasy współczesne, umieć je kojarzyć ze zjawiskami, jakie zachodziły i zachodzą w najbliższej okolicy, orientować się w czasie (dawniej, przed stu laty), wiązać ważniejsze wydarzenia w okolicy z postaciami historycznymi (Piłsudski — wojna światowa, walka z bolszewikami), operować takimi pojęciami, jak: gmina, powiat, województwo, granica, pokolenie, państwo, władza itd. i nareszcie zdawać sobie sprawę z tego — jak dawniej żyła nasza okolica.

Bez wątpienia jest to praca trudna i wymagająca od nauczyciela bardzo starannego przygotowania. Ale zrażać się tym nie należy, albowiem należyte przygotowanie dziatwy do nauki historii sowicie opłaci się na szczeblu drugim szkoły powszechnej, gdzie powinniśmy dać „młodzieży przygotowanie do zrozumienia współczesnej rzeczywistości polskiej jako wyniku rzeczy minionych pokoleń oraz orientację w tej rzeczywistości pod kątem widzenia potrzeb przyszłego obywatela". (*Program*, str. 281).

Wilno *Józef Milenkiewicz*

O LEKTURZE HISTORYCZNEJ W SZKOLE POWSZECHNEJ

(Wskazówki i materiały)

Żywe słowo nauczyciela, podręcznik, źródła historyczne i ilustracje uzupełnia w nauczaniu historii lektura o treści historycznej. Do niej zaliczamy: powieści historyczne, wiersze i pieśni patriotyczne. W piśmiennictwie polskim mamy dość bogatą pomocniczą lekturę historyczną. Wszak nasza literatura wyrosła przecież przeważnie ze słowa: Ojczyzna.

O stosowaniu lektury tej przy nauczaniu historii program mówi:

„Lektura utworów literackich o treści historycznej może także mieć w pewnym stopniu zastosowanie na lekcjach historii. Dotyczy to przede wszystkim pięknej poezji, odpowiadającej opracowanemu tematowi; nie należy jednak przeceniać tego środka i stosować go zbyt często. Powieści i powiastki historyczne mogą być zalecane, jako lektura domowa, zawsze w związku z epoką,

która jest omawiana na lekcjach. Jako pomoc w nauczaniu historii, pożądana jest lektura popularna opowiadań historycznych, o treści barwnej i interesującej. Przy lekturze należy uwzględnić omawianie tekstów znanych dzieciom pieśni narodowych i historycznych" (str. 293).

O lekturze tej nie należało by mówić, że jest tylko uzupełniającą, gdyż jest wybitnie pomocniczą. Wszak nieraz lektura jest punktem wyjścia w pracy. Zamiast mniej lub więcej udolnie mówić o Grunwaldzie, wystarczy na lekcjach otworzyć odpowiedni rozdział z *Krzyżaków* Sienkiewicza. Po jego *Potop* sięgniemy również przy obronie Częstochowy. Wtedy właśnie żywe słowo nauczyciela i podręcznik staną się czymś uzupełniającym, dodatkowym, nieistotnym.

Czasem lektura posłuży do wywołania nastroju (liryki), np. przy opowiadaniu o wywłaszczeniu, o wozie Drzymały. Wtedy sięgniemy po Konopnickiej: *Do granicy*, *Chodziły tu Niemce* i i. Innym razem dla ożywienia lekcji dzieci zaśpiewają znane im pieśni, piosnki. Tak będzie np. przy omawianiu „Konstytucji 3 maja" *(Witaj majowa jutrzenko)* lub przy „Obrazkach z walk legionów i P. O. W." (liczne pieśni żołnierskie). Czasem znów lektura posłuży nam dla uzupełniania wiadomości i wytworzenia plastyczniejszych obrazów z przeszłości. Wtedy nauczyciel może przeczytać odpowiedni wyjątek w klasie, względnie poleci dzieciom przeczytać daną lekturę w domu. Zrobi to przy utworach dłuższych (np. *Bitwa pod Raszynem* Przyborowskiego).

Sądzę, że po tych wstępnych uwagach pożyteczne będzie, gdy przystąpimy do wynotowania lektury odpowiedniej dla dzieci szkół powszechnych. Stare śpiewniki i zbiorki wierszy patriotycznych szybko jakoś zanikają. Dużo materiału można również znaleźć w starych podręcznikach — czytankach. Nowe zawierają tej lektury znacznie mniej (są nastawione bardziej na korelację z geografią). W ogóle starszych wydań antologii poetów polskich należy strzec jak oka w głowie, ponieważ właśnie nauczycielowi historii będą zawsze bardzo potrzebne, a współcześni poeci i pisarze nie bardzo entuzjazmują się przeszłością. Jeżeli chodzi o nazwiska autorów, którzy dają nam wyborowy materiał, pierwszeństwo trzeba przyznać takim zasłużonym patriotom jak: Sienkiewicz, Konopnicka, Or-Ot, Mickiewicz, Niemcewicz, Mossoczowa *(Z dawnych czasów*, Cz. I—III). Śledząc uważnie poniższe materiały łatwo dostrzec, że do niektórych tematów brak lektury, a przy innych podano ją na-

wet w dość znacznej ilości. Tak się już składa, że niektóre momenty z dziejów naszych pasjonowały kilku poetów, inne natomiast jakoby zbywano milczeniem. Przy tematach, które uważam za bardzo ważne, umieściłem większą ilość lektury. Zapewne Szan. Czytelnicy zauważą, że niektóre ciekawe utwory pominąłem.

Jeżeli się ograniczyłem w doborze materiału, to uczyniłem to w myśl *Programu*, który przecież mówi, że „nie należy tego środka przeceniać i stosować zbyt często". Mógłby spowszednieć, a więc zmniejszyć swą wartość dydaktyczną.

Klasa piąta:

Z życia dawnych Słowian — *Stara baśń*, Kraszewski.
Św. Kinga — *Św. Kinga*, J. Szujski.
Łokietek — *Król Łokietek*, Or-Ot.
Kazimierz Wielki — *Pogrzeb Kazimierza Wielkiego*, St. Wyspiański; *Kazimierz Wielki — król chłopków*, Zahajkiewicz.
Grunwald — *Krzyżacy*, Sienkiewicz; *Bogarodzica*.
Życie żaków — *W grodzie żaków*, Powalski.
St. Batory — *Nasz Stefan Batory wielki*, (melodia ludowa).
Żółkiewski — *Hetman Żółkiewski*, A. Dobrowolski.
Bitwa pod Beresteczkiem — *Ogniem i mieczem*, Sienkiewicz.
Obrona Częstochowy — *Potop*, Sienkiewicz.
St. Czarniecki — *Śmierć St. Czarnieckiego*, A. Czajkowski.
J. Sobieski — *Kartka z raptularza*, Konopnicka.
Wiele innych tematów — patrz Mossoczowa *(Z dawnych czasów*, cz. I—III).

Klasa szósta:

Czasy króla Stasia — *Uwagi nad życiem J. Zamojskiego* (Sen.), Staszic.
3 maj 1791 — *Witaj majowa jutrzenko.*
Kościuszko — *Insurekcja*, Reymont; *Bitwa racławicka*, Lenartowicz; *Wódz narodu*, Oświcz; *Pogrzeb Kościuszki*, Ujejski.
H. Dąbrowski — *Jeszcze Polska nie zginęła.*
Ks. J. Poniatowski — *List ks. Józefa* (z pod Dubienki), Or-Ot; *Berezyna*, Or-Ot; *Marsz ks. Józefa, Bitwa pod Raszynem*, Przyborowski; *Pogrzeb ks. Józefa*, Niemcewicz.
Patriotyczne związki młodzieży wileńskiej — *Użyjmy dziś żywota, Pieśń filaretów, Dziady* (cz. III, opow. Sobolewskiego i Cichowskiego), Mickiewicz.
Noc listopadowa — *Oto dziś dzień krwi i chwały, Noc belwederska*, Or-Ot.
Grochów — *Krzyżyk z Olszynki*, Or-Ot.
Stoczek — *Grzmią pod Stoczkiem*, W. Pol.
Emilia Plater — *Śmierć pułkownika*, Mickiewicz.
Sowiński — Wola — *Śmierć Sowińskiego*, Or-Ot: *Śmierć Jen. Sowińskiego*, K. Gaszyński; *Reduta Woli*, Przyborowski; *Reduta Ordona*, Mickiewicz; *Walecznych tysiąc, Patrz Kościuszko na nas z nieba.*
Rok 1846 — *Chorał*, Ujejski.
Manifestacje narodowe — *Dziecię Starego Miasta*, Kraszewski; *Boże coś Polskę.*
Powstanie styczniowe — *Gloria victis*, Orzeszkowa; *Z teki Grottgera*, Konopnicka.
Przebudzenie się narodowe ludu śląskiego — *Z dziejów Śląska* (Nawrócony, K. Miarka), Kossak-Szczucka.
Emigracja — *Na złamanie karku*, Dygasiński; *Pan Balcer w Brazylii*, Konopnicka.

Wóz Drzymały, wywłaszczenie — *Wydalona*, Kowerska; *Placówka*, Prus; *Nie rzucim ziemi, Chodziły tu Niemce, Niemczaki, Do granicy, W winiarskim forcie*, Konopnicka.

Tajne nauczanie — *A. B. C.*, Orzeszkowa.

Prześladowanie Unitów — *Z ziemi chełmskiej*, Reymont.

Wybuch wojny światowej — *Litania pielgrzymska*, Mickiewicz.

Wymarsz kadrówki — *Rozkaz J. Piłsudskiego; My, pierwsza brygada; Hej, strzelcy wraz.*

Obrazki z walk legionów — *Janek w legionach*, Bobrowska; *Wybór z pism Marsz. J. Piłsudskiego; Podpułkownik Lis-Kula*, Kaden Bandrowski.

Naczelnik J. Piłsudski — *Od Sybiru do Belwederu*, Lepecki.

Z walk o wyzwalanie się dzielnic — *Złamane berła, Polska powstaje, dzwon wolności brzmi, Śląsk powraca do Macierzy, Pieśń o morzu polskim* (10 II 1920), Or-Ot. *Wiatr od morza*, Żeromski.

Obrona Polski w 1920 r. — *W spalonym dworze*, Porazińska; *Żołnierz Nieznany, Grób Nieznanego Żołnierza*, Or-Ot.

Do powtórek w kl. V i VI. — *Było tak*, Wołoszynowski.

Sporo więc zebrało się materiału-lektury. Jednak nie jest to zbyt dużo, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że pewna tylko ilość zostanie zużyta ściśle na lekcjach historii, reszta na lekcjach języka polskiego i śpiewu (korelacja), a nawet część podanego tu materiału obowiązuje dopiero w kl. VII (język polski). Większa część pracy z reguły przerzucona zostaje na pracę domową ucznia. Chodzi tylko o to, by pamiętać o tym zagadnieniu, które przecież posiada wielkie znaczenie dla należytego poznania (i odczucia) dziejów Polski.

Lektura historyczna działa nie tylko na rozum (wiadomości), ale przede wszystkim na wolę i serce dziecka. Wzbogaca je uczuciowo, co jest bardzo ważne, jeżeli przyznajemy, że dusza dziecka współczesnego jest stosunkowo ubożuchna w uczucia twórcze. N. Żmichowska w *Pogance* narzekała na „lekkie" głowy a nadmiernie obciążone serca Polaków starszego autoramentu. Nadmiernie ciężkie serca te tamowały wolę i nie dopomagały rozumowi. Zdaje mi się, że obecnie obserwujemy proces odwrotny. Wkładamy do mózgów dziecięcych liczne wiadomości, mówimy najchętniej (np. i w tym wypadku) o wartościach lektury dla samodzielnego z d o b y w a n i a w i a d o m o ś c i. Osobiście wolałbym stosować lekturę historyczną dla uczuciowego powiązania dziecka z Polską, jej przeszłością i przyszłością. Zdaje mi się, że to jej główna rola. Lekturze historycznej właśnie przyznaję rolę czynnika utrzymującego równowagę pomiędzy głową, sercem a wolą dziecka. W lekturze bowiem najpiękniej brzmi nuta dumy narodowej, przy czytaniu lektury najczęściej dziecko wzdycha i pragnie naśladować wzory cnoty obywatelskiej. Wtedy też naj-

bardziej czuje się współobywatelem gromady polskiej, gdy przez wieki razem z nią zwycięża, raduje się, cierpi, płacze, wyzwala się, idzie ku potędze, śni o sławie. Z tych względów należało by nam strzec się przed zbyt natarczywą kontrolą i zbytecznym „wałkowaniem" treści, skłaniając się raczej do lirycznego traktowania lektury historycznej. Dlatego też największą wartość dydaktyczną będą miały tu piękne recytacje nauczyciela. One zachęcą równocześnie do czytania dalszej lektury w domu. Nieśmiertelne duchy wieszczów przez to właśnie staną się nieśmiertelnymi, że wskrzeszą wśród młodych pokoleń nowe bohaterskie dusze.

Sądzę, że tak pojęta lektura historyczna spełni swój cel i nie będzie czymś uzupełniającym i pomocniczym w nauczaniu historii, lecz czymś istotnym w pracy wychowawczej w szkole.

Poznań *Jan Szelejewski*

WAWEL RENESANSOWY — DZWON ZYGMUNTA

(Lekcja historii w klasie piątej)

I. Punktem wyjścia była krótka powtórka o najdawniejszym Krakowie i Wawelu oraz o Krakowie XIII wieku.

II. Następnie nauczyciel zapowiedział, że w dzisiejszej lekcji zapozna dzieci z Wawelem z czasów króla Zygmunta Starego, po czym nakreślił słowami pierwszy obraz: Król naradzał się z architektem włoskim.

Król Zygmunt Stary zawezwał do siebie budowniczego, który niedawno przybył z Włoch, by z nim omówić plany, według których miał być odnowiony i przebudowany stary zamek wawelski. Różne były powody, dla których król pragnął zmienić Wawel średniowieczny. Przecież część starych budynków zniszczył pożar. A dalej przypomniał sobie król prace wielkich artystów włoskich i budowniczych, jakie widział na dworze węgierskim, na którym przebywał w młodości. Ale przede wszystkim chciał zrobić miłą niespodziankę księżniczce włoskiej Bonie, która przecież miała przybyć do Polski, by zostać jej królową. Budowniczemu mówił więc król o tym, co widział na Węgrzech i jak ma wyglądać nowy zamek. A Włoch notował życzenia króla, obliczał, kreślił, radził, wreszcie po pewnym czasie przedłożył królowi gotowe plany i rysunki. Zygmunt August uznał je za dobre.

Drugi obraz: Król śledził z ciekawością postęp prac. Wezwano więc artystów włoskich i robotników do Polski. Rozpoczęła się gorączkowa praca na Wawelu. A król z wielkim zainteresowaniem śledził, jak postępowały prace budowlane, kamieniarskie, rzeźbiarskie i malarskie. Wszystko z ciekawością oglądał i chętnie rozmawiał z robotnikami włoskimi i polskimi.

Trzeci obraz: Król pokazywał gościom odnowiony zamek i kaplicę zygmuntowską.

Z wielką przyjemnością oprowadzał Zygmunt August swoich gości po Wawelu. Pokazywał im więc zamek na Wawelu od zewnątrz i wewnątrz. — Otwórzcie książki i oglądnijcie rycinę 45. Przeczytaj, co przedstawia. Nauczyciel zwraca jeszcze uwagę na szerokie okna, które mają się przyczynić do tego, by komnaty zamkowe były widne i wesołe. Goście obejrzeli zamek z tej strony i weszli przez bramę obok wykusza na wewnętrzny dziedziniec. Byli zdumieni na widok zamku od strony wewnętrznej. Co bowiem ujrzeli? — Zobaczcie ryc. 46. Opiszcie, jak wygląda zamek. Nauczyciel prostuje, uzupełnia, zapisuje: kolumny, arkady okrągłołukowe, sklepienie, ganki-krużganki. Wreszcie zaprowadził król swych gości do wnętrza zamku. Tam oglądali w komnatach sufity rzeźbione, malowane złotem i pięknym niebieskim lazurem, oraz rozwieszone na ścianach miękkie jedwabne obicia i kosztowne dywany. Szczególną uwagę poświęcili jeszcze obramowaniom okiennym i kominkom. — Zobaczmy, jak wtedy wyglądały okna w zamku wawelskim. Ryc. 47. Opisz je. Nauczyciel uzupełnia, zwraca więc uwagę na rzeźbione wzory roślinne itd. W uzupełnieniu ryc. 48 opowiada o tym, że nie znano jeszcze wówczas pieców, że zamiast nich używano kominków; jak one wyglądały, jak w nich palono itd. I wszyscy byli zdumieni i zachwyceni tym, co zobaczyli. Przecież wszystko przypominało im ich kraj ojczysty i styl, w którym wówczas właśnie we Włoszech budowano i ozdabiano zamki i kościoły.

Udała się niespodzianka królewska. Bona bowiem nie liczyła na to, że zobaczy zamek wawelski odnowiony w duchu nowej sztuki włoskiej. Przywiozła więc ze sobą sporo artystów, by go odbudować na swój włoski sposób. Toteż po przyjeździe Bony robota na Wawelu nie ustała. Z rozkazu króla rozpoczęto przy katedrze budowę przepięknej kaplicy zygmuntowskiej, największego arcydzieła sztuki budowniczej. I gdy po kilku latach na zamek wa-

welski znów zawitali goście, król z dumą i wielkim zadowoleniem pokazał im nowowykończoną kaplicę. — I znów uczniowe oglądają, opisują, nauczyciel uzupełnia ryc. 49 i 50.

Czwarty obraz: Król na uroczystości zawieszenia dzwonu „Zygmunt". Na Wawelu odbywa się niezwykła uroczystość. Król siedzi na przygotowanym tronie, obok królowa, wkoło cały dwór. Niedaleko stoi gromada sług i rzemieślników około olbrzymiego dzwonu, spoczywającego na ziemi. Są przygotowani do tego, by go za chwilę wciągnąć na wysoką wieżę przy katedrze wawelskiej. Dzwon wykonany jest ze spiżu armat zdobytych na Wołochach. Ma różne napisy i ozdoby. — Zobaczmy je sobie. Ryc. 44. Uczniowie zwracają uwagę na herby Polski i Litwy, na rok MDXX oraz podobiznę Zygmunta Starego. — Nauczyciel następnie opowiada o wciągnięciu tegoż dzwonu, na czym kończy nowy materiał. Potem zawiesza obraz J. Matejki: *Zawieszenie dzwonu Zygmunta. (Ilustracja Szkolna).*

III. Nastąpiło teraz pogłębienie i utrwalenie przerobionego materiału. Nauczyciel zwrócił więc uwagę na to, że zamek i kaplica zygmuntowska są zbudowane na wzór włoski, że Włosi w tym czasie stosowali nowy rodzaj czyli nowy styl w budownictwie, malarstwie i rzeźbiarstwie, tj. styl odrodzenia czyli renesans. (Uczniowie znają go już z lekcji o podróżach Tarnowskiego do Włoch). Dalej ustalił cechy tegoż stylu oraz najważniejsze budowle renesansowe w Krakowie, a dalej w Poznaniu: ratusz. Uczniowie zwiedzili go i dowiedzieli się sami, kiedy i przez kogo został zbudowany z tablicy wmurowanej w kamienicy przy Starym Rynku nr 84. W końcu poruszył jeszcze nauczyciel takie sprawy jak: kaplica zygmuntowska w katedrze wawelskiej, złota kaplica w katedrze poznańskiej, dzwon „Zygmunt" na Wawelu, dzwon „Wojciech" w Gnieźnie — korelacja z czytanką opracowaną na początku roku szkolnego w języku polskim pt. *U grobu św. Wojciecha* oraz rzuca pytanie: Kiedy słyszałeś głos dzwonu „Zygmunt". (W radio: Pogrzeb śp. Marszałka J. Piłsudskiego itd.).

W końcowej syntezie ustaliliśmy i zapisaliśmy temat lekcji oraz plan materiału naukowego, według którego uczniowie opowiadali to, co było tematem lekcji. Wreszcie czytaliśmy i objaśnialiśmy materiał z podręcznika do nauki historii dla klasy piątej.

Poznań *Marian Marski*

KILKA UWAG O WYCIECZKACH SPOŁECZNYCH W SZKOLE

W młodszych klasach szkoły powszechnej nauczanie obraca się w ramach najbliższego środowiska. Opracowujemy tematy oparte na przejawach otaczającego życia. Od klasy pierwszej dziecko poznaje pracę swoich rodziców. Wiadomości te rozszerzają się na urzędy i organizacje w klasach następnych.

Program silnie podkreśla rolę wycieczek w pracy szkolnej. Chcę podzielić się spostrzeżeniami w tej sprawie. Pewna szkoła mieści się w środowisku małego miasteczka. Ludność w części zajmuje się rolnictwem, w części rzemiosłem i handlem. W miasteczku są takie urzędy, jak gmina, poczta i posterunek policji. W klasie II zgodnie z zakresem tematów podanych przez program: „Obrazki z życia naszej miejscowości na tle zmiany pór roku, dnia i nocy, oraz zmian pogody, np. główne zajęcia mieszkańców"... nasuwał się temat o rzemieślnikach w miasteczku. Temat ten nauczyciel rozbił na następujące podtematy: szewc, krawiec, stolarz, kowal, zegarmistrz. Pewnego dnia klasa zrobiła wycieczkę do wymienionych rzemieślników, uprzednio porozumiawszy się z każdym z nich. Największą trudnością była ciasnota, gdyż liczna klasa nie mogła zmieścić się w pracowni. Dzieci musiały czekać, aż część kolegów wyszła zaspokoiwszy swoją ciekawość. Nauczyciel nic nie tłumaczył, niczego nie polecał specjalnej uwadze. Dzieci obserwowały pracę poszczególnych rzemieślników, wynosząc bezpośrednie wrażenia. Zwiedzenie pięciu warsztatów pracy zajęło około 2 godzin czasu. Gdy na lekcjach nauczyciel opracowywał poszczególne tematy obszernego zagadnienia o rzemieślnikach, odwoływał się do spostrzeżeń dzieci z wycieczki. Dzieci porównywały treść czytanki z tym, co widziały same. Wycieczka wpływała na mocniejsze związanie pracy szkolnej z życiem, uaktualniała przerabiane zagadnienie. Innym razem ta sama klasa II przerabiała o kinie, gdyż w miasteczku istnieje prymitywny dźwiękowiec. Z powodu braku sal klasa ma lekcje od godziny 13 do godz. 15 min. 45. Zimą zapalają w tym czasie światła, a od 16 bywają wyświetlane dla dzieci bardziej stosowne filmy.

Z funduszu klasowego (zasilanego przez dobrowolne opodatkowanie się rodziców) nauczyciel zakupił dla klasy bilety po zni-

żonej cenie i klasa poszła do kina. Najpierw był film rysunkowy, a potem „Wacuś" z kreacją Dymszy. Dużo było śmiechu i radości. Na zakończenie dzieci kolejno oglądały aparaturę. Lekcje o kinie były interesujące, gdyż dzieci samorzutnie nawiązywały do odbytej wycieczki.

W tej samej szkole klasa III uczyła się o poczcie. W szkole jest telefon. Kilkoro dzieci telefonowało do wywołanej osoby, reszta przysłuchiwała się z wielką ciekawością. Bezpośrednio potem dzieci odwiedziły urząd pocztowy, w tym czasie gdy ruch jest nieco słabszy, by nie przeszkadzać w urzędowaniu. Klasa weszła do poczekalni. Nauczyciel zwrócił uwagę na okienka: część dzieci na podstawie obserwacji i doświadczenia wiedziała, jakie sprawy załatwiają w poszczególnych okienkach. Dowiedziały się dzieci jeszcze o skrytkach na listy, o rozmównicy, skrzynce pocztowej przed urzędem i w innych punktach miasteczka. Jedno z dzieci nadało drobną sumę pieniędzy przekazem pocztowym, drugie wrzuciło zaadresowaną pocztówkę, trzecie zabrało gazetę dla ojca. Na drugi dzień listonosz przyniósł pocztówkę i pieniądze do klasy, gdyż na ten adres je przesłano.

Klasa III robiła jeszcze dwugodzinną wycieczkę do tartaku. Podczas tej wycieczki zauważyłem, iż dzieci bardzo były zaciekawione różnymi przejawami pracy; wszędzie zaglądały, widziały bardzo dużo i nie lubiły słuchać objaśnień, gdyż same znały bardzo wiele, nawet drobnych szczegółów. Jestem zdania, iż pouczenia winny być ograniczone do minimum; raczej niech dziecko samo pyta. Gdy oglądane obiekty zdołają wzbudzić zainteresowanie, wtenczas możemy być pewni, iż wycieczka spełniła swoje zadanie.

W wielu wypadkach wycieczki społeczne z dziatwą szkolną nastręczają sporo przeszkód wypływających z liczebności uczestników i związanych z utrzymaniem należytej karności, zapewniającej bezpieczeństwo wycieczkowiczom. Posłuch podczas wycieczek musi być bezwzględny: nie należy krępować dzieci wielką ilością nakazów, ale przepisów zasadniczych przekraczać nie wolno.

Wycieczki społeczne kryją w sobie zbyt wiele walorów dydaktycznych i wychowawczych, abyśmy z nich mogli zrezygnować, dla tych czy innych trudności.

Wilejka Powiatowa (woj. wileńskie) *Witold Rodziewicz*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

„W sprawie międzyszkolnego przesuwania uczniów“. (Nr 11/1937)

Odpowiedzialność za nieracjonalne „przesuwanie“ uczniów ponoszą głównie kierownicy szkół, którzy aprobują projekty opiekunów klasowych w sprawie „eksportu“ dzieci. Oni radzą o wielu trudnościach „międzyszkolnych“, mają zatem sposobność przezwyciężenia i tej bolączki. Ucieczka od uczniów „najgorszych“ jest objawem braku śmiałości pedagogicznej w rozgryzaniu sytuacji skomplikowanych. Ciekawość psychologiczna, intuicja, inicjatywa wychowawcza — oto niektóre podstawowe czynniki właściwych oddziaływań na dzieci trudne.

Szkoła wysyłająca uczniów „najgorszych“ nie zawsze postępuje egoistycznie. Charakter, zachowanie się, praca ucznia zależą od wielu momentów „środowiskowo - klasowych“. Zespół urabia członka, wytwarza z niego określony typ społeczny; właściwości indywidualne w wielu wypadkach przycichają na rzecz wpływów środowiskowych. Widocznie dziecko „najgorsze“ czuje się „zbyt dobrze“ w swojej klasie. Atmosfera koleżeńska sprzyja jego wybrykom i zaniedbaniom w nauce; tzw. „tępota“ jest często objawem braku podstawowych wiadomości i lekceważenia lekcyj w poprzednich klasach. Przypuszczam, że właśnie nowe środowisko, świeży zespół koleżeński uratują „najgorszego“ ucznia. Niestety, szkoła B (tj. szkoła przyjmująca dziecko „złe“) traktuje go nieprzychylnie, podejrzliwie. „A to nabytek, szkoda mówić!“. Ciekawe, ta obcość jest częstym zjawiskiem naszego życia publicznego. Dlatego tak trudno jest np. przenieść się do „obcego“ okręgu szkolnego. Jakiś dziwny separatyzm prowincjonalny, kult dla własnego podwórka! Życie hamowane w naturalnym biegu. Brak zrozumienia dla człowieka. A ów „najgorszy“ chłopak właśnie w szkole B stanie się może inny. Tylko trzeba go potraktować, jako swego, jako gościa. Jakoś z tą gościnnością jest coraz gorzej. Zróbmy mu miejsce należne w zespole koleżeńskim, nastawmy go pozytywnie, powiedzmy mu, że liczymy na jego ambicję, zdolności itp. Trzeba przerwać nić prześladowczej opinii klasowej czy nauczycielskiej. A może uczeń „najgorszy“ pokieruje nowym zespołem koleżeńskim? Nieraz taki eksperyment daje doskonałe rezultaty. Przeniesienie zbyt „zadomowionych“ dzieci nieraz jest konieczne, byłbym nawet zdania, że w pewnych wypadkach trzeba wymieniać uczniów. Zastanówmy się nad tym ciekawym środkiem wychowawczym. Bo jednak przysłowiowa „zmiana środowiska“ robi swoje w życiu codziennym. Ale do nowego ucznia trzeba się zabrać specjalnie, poświęcić trochę czasu na poznanie go, na zbadanie warunków domowych, w jakich żyje. Może właśnie nowe grono nauczycielskie, wolne

od jakichkolwiek ujemnych nastawień, znajdzie skuteczne środki wychowawczego oddziaływania na ucznia, ocenianego ujemnie w szkole A. Nowa postawa wobec dziecka, świeże środowisko koleżeńskie, odrębna atmosfera wychowawcza i dydaktyczna wprowadzą „obcego“ ucznia w normalne warunki pracy, wdrożą go do racjonalniejszego zachowania się na terenie klasy i wobec nauczyciela.

Nie obojętny jest też fakt, że dziecko przechodzi z klasy męskiej (żeńskiej) do koedukacyjnej. Chłopiec trudny, przeniesiony z męskiego zespołu do szkoły koedukacyjnej, stanie się całkowicie inny, gdy nie spotka zgranych kompanów. Skład środowiskowy klasy odgrywa dużą, nieraz decydującą rolę w urabianiu „najgorszych“ uczniów. Na tym tle dochodzi do ciekawych odosobnień czy zbliżeń koleżeńskich. Wiek i opóźnienie szkolne dziecka również komplikują sytuację przeniesienia. Czynników modyfikujących jest wiele i wymagają segregacji i zhierarchizowania pod względem siły działania.

Ważny jest moment fachowości opieki nad dzieckiem trudnym — „świeżym nabytkiem“. Przydałby się tu psycholog, specjalista-obserwator. Łatwo go znaleźć w większych ośrodkach. W ogóle poradnia pedagogiczna winna się zająć sprawą przenoszenia dzieci. Naturalnie, o ile zna środowiska poszczególnych szkół. W każdym razie może doradzić i pomóc w przydzielaniu uczniów. Nowość warunków jest ciekawym czynnikiem środowiskowym, warto ten moment specjalnie zaobserwować. „Obcy“ uczniowie „najgorsi“ stanowią ciekawy element badawczy. Skomplikowane oddziaływania różnorodnych podniet i czynników dadzą się ustalić właśnie podczas obserwowania dzieci nowo przybyłych. Uwydatnią się odrębności wychowawcze i dydaktyczne różnych szkół, nasuną się refleksje o nowych możliwościach międzyszkolnej współpracy. Można by sporadycznie dokonać innego jeszcze eksperymentu: zbadać wpływy chwilowego przeniesienia ucznia ciekawego (trudnego, wzgl. specjalnie uzdolnionego) do obcej szkoły. Jak widać, zagadnienie „przesuwania“ uczniów wymaga pogłębienia.

Lublin *Józef Czarnecki*

MYŚLI

W polskiej szkole trzeba baczyć na to, abyśmy na słońce umieli spoglądać i w swoim niestrudzonym odnawiającym promieniowaniu naśladować. Nie mamy, jak Rosja, kultu dla księżyca, który jest raz pełny, potem nagle stracony po przez zmiany — zakrzywione sierpy, ostre jak noże. Oto wielki problem wychowania: zamykać się na trucizny, a otwierać do słońca.

Twórca, choćby nie wiem jak był rozwinięty społecznie, ma zawsze coś z arystokraty i raczej chce pociągnąć wszystkich wzwyż niż samemu dać się ściągnąć w niziny.

Podał: *E. Marchocki* (Mieczysław Limanowski: *Kultura wsi, Rok 1930)*

NOWE KSIĄŻKI

H a n n a P o h o s k a : *Dydaktyka historii.* Wydanie II, uzupełnione i rozszerzone, dostosowane do nowych programów. Wydawnictwo M. Arcta i Naszej Księgarni, Warszawa, 1937. Stron 468 + 7 tablic. Cena zł 12,—.

Pierwsze wydanie *Dydaktyki* ukazało się w r. 1928 i zostało szybko wyczerpane. Autorka wstrzymywała się — jak o tym pisze w przedmowie — z nowym wydaniem ze względu na reformę szkolną. Nowe wydanie jest dostosowane do obecnych programów — z tym jednak zastrzeżeniem, że o programach w liceum autorka pisze na podstawie znajomości tylko wytycznych, które zresztą podlegały licznym zmianom.

W książce są omówione następujące zagadnienia: nauczanie historii w przeszłości; wpływ prądów politycznych na nauczanie; cele, przedmiot i metoda nauczania; praca nauczyciela; bibliografia. Dołączone tablice ilustrują nauczanie historii w różnych państwach. Wszystko to jest opracowane z punktu widzenia potrzeb szkoły średniej. Nie znaczy to jednak, jak zobaczymy, by książka ta nie była pożyteczna dla nauczyciela szkoły powszechnej.

Materiał, który nam autorka dała w swym dziele, jest olbrzymi, szczególnie z zakresu informacji historycznych i z zagranicy. Zdaje się, że dydaktyka żadnego przedmiotu w naszej literaturze nie może poszczycić się tak skrupulatnie zebranym materiałem. Wydawać się nawet może, że autorka stanęła zbyt silnie frontem do wszystkiego, co jest p r z e s z ł o ś c i ą, że cytuje z wielkim znawstwem ale i z wielką lubością opinie ważne i mniej ważne z przeszłości i z zagranicy. Nie byłby to zresztą wcale zarzut, gdyby taki sam był stosunek autorki do innych problemów, związanych z dydaktyką. Tymczasem po przestudiowaniu tego wielkiego dzieła mamy wrażenie, że omówione w nim zagadnienia nie zostały dostatecznie spsychologizowane. Oczywiście elementarne już dzisiaj kwestie, jak poglądowość, fazy rozwojowe psychiki itp. — to zostało uwzględnione, jednak w tak poważnym wydawnictwie, jakim jest *Dydaktyka*, chcielibyśmy widzieć wyczerpujące potraktowanie tych zagadnień, o których psychologia się wypowiedziała. Tymczasem nie widać tu tego skrupulatnego uzasadniania, które cechuje wywody historyczne.

Dla ilustracji dam kilka przykładów. W książce nie ma specjalnych rozważań na temat zainteresowań historycznych młodzieży — mimo że istnieje np. ciekawe opracowanie ankiety, dokonane pod kierunkiem prof. Baleya, a ogłoszone *w Polskim Archiwum Psychologii* z 1932 r. Ten, powiedziałbym, obojętny stosunek autorki do zagadnień psychologicznych zaważył wyraźnie również przy omawianiu kwestii praktycznych: brak np. pogłębienia problemu obrazów, utrwalanie zostało opracowane pobieżnie. Negatywny stosunek do dramatyzowania (str. 399) z tego samego płynie chyba źródła. Zresztą nie wiadomo nawet, jaki jest właściwie stosunek autorki do tej kwestii, bo na str. 145 poleca przedstawienia na stopniu niższym, zaś na str. 399 wyraża przekonanie, że nawet na stopniu niższym dramatyzowanie nie może być środkiem nauczania historii. Jakieś widocznie nieporozumienie!

Autorka pominęła w pracy swej zagadnienie testów historycznych i filmu. Wzmianki o testach na str. 238, 258 i 385 mogą wręcz świadczyć o tym, że nie zainteresowała się tą kwestią wcale. W bibliografii cytuje tylko artykuł Krasickiej, nie dała zaś żadnej wzmianki o pracy Rybickiej, nie wspomina o wydawnictwach Instytutu Testów Pedagogicznych. A o filmie historycznym pisano również i u nas i za granicą, np. artykuły Zanda w *Gimnazjum*, książka W. H. George'a.

W książce trafiają się również pewne nieścisłości. Pomijam sprawę Lelewela na str. 133, bo o tym pisał dr Dutkiewicz w *Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych*, natomiast wskażę inne kwestie: na str. 140 autorka pisze, że Żukowski poparł stanowisko Szelągowskiego i jego podręcznik. Tymczasem Ż. napisał tylko, że Szelągowski próbował napisać nowy typ podręcznika. Po-

dobnie nieścisła jest wzmianka na str. 289. Niefortunne jest też podanie stopni formalnych według przestarzałego i dziś już mało znanego podręcznika Baranowskiego, gdy o wiele lepiej i ściślej informuje o stopniach formalnych np. Nawroczyński. Niezrozumiałe również jest to, dlaczego autorka tak mało napisała o toku lekcji? Bo ani herbartowski ani Bobka (str. 241) nie może wystarczyć, a innych w książce nie ma. Widać z tego, że książka jest w niektórych miejscach zbyt mało dostosowana do dzisiejszego stanu wiedzy o nauczaniu.

Są jeszcze inne nieścisłości i niedokładności oraz uwagi, na które trudno się zgodzić, jednak w tak krótkiej recenzji nie można wszystkiego wyczerpać. Zaznaczę tylko, że imponująca wprost ilość materiału, którym autorka dysponowała, nie została opracowana dość przejrzyście. Wystarczy wskazać, że np. w części historycznej pełno jest aktualnych uwag metodycznych, że przy omawianiu celów daje autorka ciekawe informacje o pytaniach uczniów i sposobie reagowania na nie, że w uwagach o ilustracjach są uwagi o wycieczkach. W życiu codziennym, kiedy idzie często o szybkie odszukanie informacyj na dany temat, ten sposób opracowania może być przeszkodą w korzystaniu z książki. Szkoda, że w wydaniu II został pominięty indeks rzeczowy, oddający wielkie usługi w każdej książce, będącej przewodnikiem w pracy.

Nauczycielowi szkoły powszechnej dostarcza książka Pohoskiej dużo cennego materiału. Wprawdzie często autorka celowo pomija zagadnienia, związane wyłącznie ze szkołą powszechną, jednak w wielu wypadkach szkoła powszechna jest uwzględniona. Tak np. uwagi o zdobywaniu materiału przez uczniów, o pracy uczniów nad materiałem — wszystko to są kwestie, które mają znaczenie i dla szkoły powszechnej. A dla tych kolegów, którzy w swej samokształceniowej pracy specjalnie zajmują się nauczaniem historii, *Dydaktyka* Pohoskiej jest po prostu skarbnicą wiadomości i zagadnień, jest informatorem nie do zastąpienia przez jakiekolwiek inne wydawnictwo. I w tym tkwi istotna wartość książki. *St. Nowaczyk* (Tuchola)

Stanisław Łempicki, prof. Uniwersytetu Jana Kazimierza. *Polskie tradycje wychowawcze.* „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1936 r., 256 stron. Cena zł 5,—.

Przez pojęcie „polskie tradycje wychowawcze" rozumie autor „z całości dorobku edukacyjnego tylko te idee i ich realizacje, które były świadomie, jako żywotne i szczególnie wartościowe, przekazywane jakby z pokolenia na pokolenie dla dalszego pielęgnowania i rozwijania" (str. 6). Źródłem i celem tradycji wychowawczych jest zawsze zbiorowość. Chociaż bowiem pewna idea wychowawcza może pochodzić czasami od wybitnej jednostki, to jednak ta genialna osobistość jest przecież przedstawicielem jakiejś grupy społecznej, której poglądy odtwarza.

W przeglądzie historycznym tradycji wychowawczych Polski szlacheckiej dopatruje się autor następujących składników: wychowanie w duchu religijnym i patriotycznym oraz dążność do wykształcenia humanistyczno-łacińskiego. Postulat zaś wychowania patriotycznego ma zabarwienie żołniersko-rycerskie, patriotyczno-rzymskie (republikańskie) i wolnościowe. Wymienione postulaty polskich tradycji wychowawczych uległy pewnym wpływom, modyfikacjom, reformom i uzupełnieniu przez reformę szkolną Konarskiego, ustawy Komisji Edukacji Narodowej i przez hasła filomatów wileńskich.

Rozpatruje wreszcie autor wpływ wielkiej emigracji i romantyzmu na polskie tradycje wychowawcze. Czynnik niepodległościowy, demokratyczny i nowej religii polskiej (mesjanizm, towianizm) miał swoje miejsce na emigracji. Pierwiastek mesjanistyczny przedostawał się do społeczeństwa „przez dom rodzinny, lekturę, teatr, obchody patriotyczne i religijne, prasę, tysiączne rozmowy i pogawędki, nawet przez wypadki okolicznościowe, jak np. pogrzeby bojowników o wolność. Przede wszystkim jednak wnikał przez nauczanie i szkołę, przez książkę polską, służącą temu nauczaniu, choćby nie wiem jak była *ad hoc* spreparowana" (str. 39).

Po upadku powstania 1863 r. do wszystkich dziedzin życia przenikać zaczął polski realizm i warszawski pozytywizm polski. Okres ten przybrał pod trzema zaborami różne formy, a jego cechą charakterystyczną było wychowanie „Polaka-pracownika, realisty, dla którego drogowskazem miał być przede wszystkim rozsądek", jak w epoce romantycznej na pierwszym planie Polak-bohater-idealista, kierujący się przede wszystkim uczuciem i wyobraźnią patriotyczną.

W dalszych rozdziałach omawia autor, jak pod wpływem różnych tradycyj wychowawczych oraz prądów polityczno-społecznych, mistycznych, pedagogicznych i naukowych modyfikowała się i kształtowała zasadnicza polska myśl współczesnego wychowania, którego celem był typ człowieka, o jakim podczas niewoli marzyła cała plejada polskich myślicieli z Józefem Piłsudskim, Trentowskim, St. Szczepanowskim, St. Brzozowskim, Skwarczyńskim na czele.

Konfrontując przeróżne w Polsce hasła i ideały wychowawcze w ciągu dziejów, autor stwierdza, że zasadnicze elementy tradycyjne (wychowanie rycerskie, umiłowanie wolności, wychowanie patriotyczne i religijne) przetrwały pod różną postacią do naszych czasów. Np. „idea szlachcica-żołnierza, obrońcy chrześcijaństwa, ojczyzny i cywilizacji, żyła i trwała przez cały ciąg dziejów Rzeczypospolitej ... przez Piłsudskiego została z tradycji polskich najświetniej wydobyta i w nowe polskie tradycje na powrót wcielona. Legiony czy P. O. W., zwycięska wojna polska z 1920 r. i dzisiejszy duch wojskowo-rycerski polski, zawsze nastrojony wybitnie na ton heroiczno-romantyczny" (str. 224). — Podobne wnioski i powiązania stara się przeprowadzić autor przy rozpatrywaniu wszystkich przejawów wychowawczych w ciągu dziejów polskich. *W. Osuch* (Cięcina)

Bogdan Suchodolski: *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej.* „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1937 r., 134 stron. Cena zł 2,50.

W czasach obecnych, kiedy to wpływ na losy państwa wywierają nie tylko „warstwy wyższe" ale cały naród, budzi się troska o kulturalne podniesienie ogółu społeczeństwa. Zdaniem autora „trwałą siłą państwa jest nie tylko armia. Jest nią i kultura ...". „Kultura, która by mogła iść z życiem, a nie przeciw życiu, która mogłaby być rozumiana i potwierdzana w każdej chwili dnia przez każdego człowieka, która by mogła być kształtem jego codziennego trudu i jego prawdziwie pożądanych ideałów, a nie obcą, narzuconą siłą zewnętrznych pozorów i złudnych wartości wyrywających jednostkę ze środowiska i obowiązku, degeneracją pięknoduchów i intelektualistów" (str. 7—8). Dalej zastanawia się autor nad czynnikami kształtującymi potęgę i przyszłość państwa. Jednym z pierwszych czynników jest właśnie siła kultury danego narodu. Siła ta zależy od trzech elementów: od żywotności twórczej, od jednolitości stylowej i od upowszechnienia. W naszych warunkach, gdzie czynnik demokratyczny z trudnością walczy o prawo obywatelstwa, szczególnego znaczenia nabiera sprawa upowszechnienia kultury. Toteż autor kilkakrotnie podkreśla, że kultura nie może być tylko przywilejem i korzyścią elity. „W jej progi wstępuje każdy, kto żyje uczciwie, a nie ten tylko, kto potrafi czytać lub układać traktaty etyczne" (str. 23). W Polsce, niestety, panuje wciąż jeszcze zacofanie i niewspólmierność w postępie kulturalnym różnych warstw ludności.

Przytoczone przez autora cyfry ilustrują dobitnie upośledzenie ośrodków wiejskich pod tym względem. W roku szkolnym 1934/35 w miastach było 89,9% szkół powszechnych siedmioklasowych, na wsi zaś tylko 4,2%. Na wsiach przeważają natomiast jednoklasówki (51,1%). Podobnie rzecz się przedstawia, jeżeli chodzi o liczbę dzieci przypadającą na każdą izbę lekcyjną, obciążenie nauczyciela uczniami, o czytelnictwo wśród ludności wiejskiej, o subwencje z funduszów publicznych dla wsi na cele oświatowe, o możliwości kształcenia się dzieci wiejskich w szkołach zawodowych, średnich i wyższych. Wysiłki światłych jednostek i nauczycielstwa, by poprawić opłakane warunki kulturalne na wsi, niewielkie w tych okolicznościach dają rezultaty.

Wreszcie rozpatruje autor metody nauczania oraz występuje przeciw wyłącznemu intelektualizowaniu w szkole. Końcowe rozdziały poświęcone są nauczycielowi, jego przygotowaniu zawodowemu, jego karierze społecznej oraz warunkom i stosunkom w środowisku. Omówione są również warunki pracy w odniesieniu do samokształcenia, dokształcania i organizacyj wychowawczych młodzieży.

Publikacja niniejsza, mimo szczupłych rozmiarów, ujmuje problem kultury i oświaty bardzo głęboko i wielostronnie. Wywody swoje stara się autor oprzeć na konkretnych faktach i liczbach. Nauczyciel i oświatowiec winien koniecznie poznać tę broszurę. *W. Osuch* (Cięcina).

Gerald A. Yoakam: *Ulepszanie zadawania szkolnego.* Przeł. I. Wyrzykowska. (Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. 31). Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1937, str. 352. Cena zł 7,80.

W szkołach amerykańskich od dawna czynione są próby ulepszania zadawania szkolnego, które — jak twierdzi autor — jest decydującym momentem dla obudzenia w uczniu „chęci do pracy". Jak ma uczeń uczyć się, jest zagadnieniem pierwszorzędnej wagi w nauce szkolnej. Temu zagadnieniu przede wszystkim poświęca autor wiele miejsca w swojej pracy. Metoda i wyniki uczenia się ucznia zależą głównie od tego, jakim jest zadawanie szkolne. Zadawanie nowego typu wyrosło — mówi autor — ze zmienionej filozofii wychowania, wynikłej z lepszego rozumienia istoty uczenia się. W nowym zadawaniu zmniejszył się nacisk na pamięciowe opanowanie faktów, a stworzono technikę uwzględniającą rozwój myślowy i pokierowanie pracą szkolną i domową ucznia.

Autor wyróżnia w zadawaniu nowego typu: zadanie zagadnienia, projektu, jednostki materiału, zadanie dowolne, arkusz pracy, arkusz pomocniczy itp. Cechami dobrego zadawania szkolnego nowego typu przede wszystkim są: określoność, jasność, umiejętność zainteresowania, pobudzenia do myślenia, do pracy, usuwanie trudności, kierowanie pracą ucznia i przystosowanie do różnic indywidualnych uczniów.

Nauczyciel chcąc dobrze zadawać pracę powinien posiadać znajomość przedmiotu, rozumieć dzieci, program, materiał przedmiotu, znać różnice indywidualne uczniów, umieć rozplanować lekcję, posługiwać się testami oraz być wyszkolony w technice zadawania. Nie wystarczy jednak zadać pracę; trzeba umieć kierować uczniem podczas pracy szkolnej, a szczególnie podczas samego zadawania. Autor szczególnie podkreśla, że zadawanie musi wynikać z pracy ucznia, musi być umotywowane, bo chodzi nie tylko o samo zadawanie, ale i o wyniki nauki i uczenia się. Od tego zależy powodzenie zadawania nowego typu.

Omawia jeszcze autor w swojej pracy formy zadawania, metody pracy, wpływ osobowości nauczyciela, znaczenie lektury pomocniczej itp., oraz zaznacza, że przez wskazywanie metod uczenia się i środków pomocniczych podczas zadawania, pomagamy uczniowi stać się studentem. Wreszcie rozpatruje przystosowanie materiału nauczania do nowego typu zadawania szkolnego w różnych warunkach szkolnych, o różnej organizacji pracy (Winnetka, plan daltoński, nauczanie pod kierunkiem itp.).

Książka nasuwa wiele problemów, myśli godnych uwagi, które można by realizować w naszych warunkach szkolnych (zadawanie a praca domowa ucznia, wpływ zadawania na drugoroczność uczniów, porozumiewanie się nauczycieli odnośnie zadawania i wiele in.). Yoakam porusza zagadnienie nienowe, ale u nas jeszcze mało omówione. Z punktu widzenia samokształcenia autor celowo daje dużo pytań, stawia wiele zagadnień do przemyślenia, przestudiowania i dostosowania do swoich warunków szkolnych. Pracę nie tylko warto przeczytać, ale i przestudiować. Poznanie tej pracy leży w interesie każdego nauczyciela. Dobrze stało się, że została o nią wzbogacona nasza literatura pedagogiczna. *J. Sokołowski* (Mińsk Maz.).

DOPISEK REDAKTORA

Wszystkim Szan. Czytelnikom przesyłam u progu nowego roku szkolnego serdeczne pozdrowienia oraz życzenia pomyślności w trudnej ale zaszczytnej pracy około powierzonej nam młodzieży.

Słowa te piszę w ostatnim dniu sierpnia. Minęły dwa piękne miesiące wakacyjne: piękne — bo mogłem w spokoju znów raz uporządkować swą bibliotekę, podumać wśród zieleni za miastem, przeczytać — wolny od spraw szkolnych i redakcyjnych — kilka książek a ostatnie tygodnie spędzić na wycieczkach, które mnie zaprowadziły w dalekie nawet strony.

Przezornie — licząc się z trudnościami komunikacyjnymi — przygotowałem przed odjazdem całkowicie niniejszy zeszyt do druku. Tym się tłumaczy, że pewne prace — nadesłane w drugiej połowie sierpnia a przez Autorów przeznaczone do pierwszego powakacyjnego zeszytu — pozostać musiały na później.

Rozpoczynamy zeszyt krótkim wspomnieniem o pewnym francuskim lekarzu, który sto lat temu głosił zasady wychowania — wcale nie odbiegające od postulatów pedagogiki nowoczesnej. A jak daleko nam jeszcze do ideału wskazanego przez wielkich pedagogów, to wyczuć można z następnego artykułu p. kol. Urbańskiego. O ile Seguin — już 100 lat temu — wołał o współpracę szkoły z domem, to p. kol. Urbański z żalem stwierdza, że „rodzice przeważnie nie interesują się szkołą, ale mimo to mają do niej pretensje“.

Do współpracy — tym razem Czytelników z czasopismem — nawiązuje autorka następnego artykułu, który, sądzę, znajdzie życzliwy oddźwięk. Dla lepszego porównania wyników naszej pracy bowiem proponuje p. Gliwianka tworzenie i stosowanie testów wiadomości szkolnych, przy czym sądzi, że „P. S.“ „docierający do tylu, tylu szkół różnych typów“ mógłby oddać sprawie nielada pomoc. Chętnie otwieram łamy „P. S.“ poruszonemu zagadnieniu, wolałbym jednakże przestrzec przed zbytnim szafowaniem testami. Zdarzały się nieraz wypadki, że zapalony zwolennik badań poświęcił tyle czasu eksperymentom, iż wreszcie nie starczyło go na nauczanie — a przecież pierwszym obowiązkiem naszym — to nauczanie: gruntowne i rozumne.

Porównanie wyników pracy ma, zdaniem Autorki, dać „nauczycielowi większą pewność siebie“, zapobiec zrutynizowaniu pracy i — skłonić do samokształcenia. Tej ważnej sprawie poświęcony jest artykuł p. kol. Sokołowskiego. Autor podał na razie definicję pojęcia „samokształcenie“ w odróżnieniu od „samouctwa“ odkładając dalsze wskazówki do późniejszych artykułów.

Część praktyczna zeszytu poświęcona jest tym razem nauczaniu historii i zawiera obszerniejsze wywody p. kol. Milenkiewicza na temat przygotowania dziecka do tej nauki, wskazówki i materiały p. kol. Szelejewskiego odnoszące się do lektury historycznej oraz lekcję p. kol. Marskiego dla kl. V. — Prócz tego znajdą Szan. Czytelnicy aktualne uwagi p. Marchockiego w sprawie racjonalnego sporządzania rozkładu materiału nauczania, ciekawy wycinek sprawozdawczy z rocznej pracy wychowawczej w kl. II p. Michalskiej i kilka spostrzeżeń z odbytych wycieczek społecznych. Na pozostałych stronicach umieściłem jeden z licznych głosów dyskusyjnych, (dalsze pójdą w następnych zeszytach, tylko proszę się streszczać!) i kilka uwag o nowych książkach.

Ponieważ o nowych książkach, zwłaszcza podręcznikach szkolnych, Szan. Czytelnicy mogą się dowiedzieć z ogłoszeń księgarń wydawniczych, które łaskawie korzystały z działu reklamowego „P. S.“ — przeto dalsze recenzje względnie komunikaty wydawnicze odłożyłem do następnego zeszytu.

Kończę prośbą. Jak wiadomo powiększono w nowym roku szkolnym ilość etatów nauczycielskich. Nowe rzesze Kolegów i Koleżanek staną — nieraz po długim czekaniu — do pracy na niwie szkolnej. „P. S.“ chciałby i Tym najmłodszym pedagogom udzielać swej pomocy i dlatego zwracam się do Szan. Czytelników z prośbą o łaskawe podanie adresów, pod którymi mogłaby Administracja wysłać ten lub następny zeszyt z serdecznym życzeniem „Szczęść Boże na pierwszej posadzie“.

B.

Warunki prenumeraty „Przyjaciela Szkoły"

Przyjaciel Szkoły wychodzi w okresach roku kalendarzowego (nie szkolnego) dwa razy miesięcznie pod datą 1 i 15 (w styczniu ze względu na ferie zimowe: jeden zeszyt Nr 1/2 pod datą 15 stycznia!). W lipcu i sierpniu czasopismo nie wychodzi.

Prenumerata wynosi na

styczeń—marzec	styczeń—czerwiec	wrzesień—grudzień
I kwartał (Nr. 1—6)	I półr. (Nr. 1—12)	II półr. (Nr. 13—20)
zł 3,60	**zł 7,20**	**zł 4,80**

cały rok (Nr. 1—20: styczeń—grudzień) zł **12,—**.

Prenumeratę wpłacać można, jak WP. najdogodniej, albo w jednej kwocie na cały rok z góry (zł 12,—), albo na I półrocze (styczeń—czerwiec, zł 7,20), lub na II półrocze (zł 4,80).

NOWO PRZYSTĘPUJĄCYM ABONENTOM polecamy nabycie zeszytów począwszy od stycznia rb., gdyż pod koniec roku kalendarzowego można je oprawić w ozdobne płócienne okładki.

Wiemy z doświadczenia, że Abonenci nasi przechowują zeszyty przez rok cały i kompletne roczniki w pięknych oprawach wcielają do swych bibliotek.

Wobec możliwości wyczerpania pewnych zeszytów zalecamy właśnie od razu zamówić „P. S." począwszy od stycznia roku bieżącego i przekazać należność za I kw. (zł 3,60), wzgl. I półrocze (zł 7,20).

Zamawiać można *Przyjaciela Szkoły* w Administracji (która wysyła egzemplarze wprost pod opaską) albo na poczcie.

Prenumeratę, jak również należytości za roczniki, książki itp. nadsyłać prosimy za pomocą

blankietów nadawczych P. K. O.

z pomarańczowym poddrukiem

na konto *Wydawnictwa Przyjaciela Szkoły Poznań* **Nr. 202 920.**

Przy użyciu tych blankietów wpłacający nie ponosi żadnych dodatkowych opłat, o ile wpłata nie przekracza kwoty zł 50,—.

Zwykłe blankiety nadawcze P. K. O. nabyć można w każdym urzędzie pocztowym w cenie 3 gr za sztukę; obowiązuje wtedy jednakże opłata 10 groszy przy najmniejszej wpłacie (do zł 50,—).

Wpłacać można także za pomocą przekazów rozrachunkowych, adresując:

Administracja „Przyjaciela Szkoły"

ul. Wielka 18 **Poznań** Kartoteka nr 1.

Przy przesyłce blankietami nadawczymi — przekazami pocztowymi — prosimy podać na odcinku, który nam poczta dostarcza i który zostaje przy rachunkach Administracji, za każdym razem dokładny adres nadawcy i cel wpłaty.

Polecamy oprawne roczniki „Przyjaciela Szkoły" ubiegłych lat:

III 1924 (str. 406)	. . zł 4,—	XII 1933 (str. 754)	. zł 8,—
VII 1928 (str. 800)	. . zł 5,—	XIII 1934 (str. 1000)	. zł 10,—
VIII 1929 (str. 800)	. . zł 5,—	XIV 1935 (str. 1000)	. zł 12,—
XI 1932 (str. 682)	. zł 8,—	XV 1936 (str. 977)	. zł 13,—

Ceny rozumieją się włącznie kosztu przesyłki. Wyczerpane zupełnie są: rocznik I. 1922, II. 1923, IV. 1925, V. 1926, VI. 1927, IX. 1930, X. 1931.

Polecamy płócienne okładki ubiegłych lat po zł 1,— (z przesyłką)